II

J. Kagel

Berlijn 1975

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41548902_0026

Teil II

Das didaktische Spiel als Mittel der sozialistischen Bildung und Erziehung

Dissertation A

Fakultät für Gesellschaftswissenschaften
Humboldt-Universität zu Berlin

Ingrid Kagel
geb. 17.4.1940 in Grapzow

Wiss. Betreuer: Doz. Dr. Irmgard Launer

Gutachter: Doz. Dr. I. Launer
Prof. Dr. E. Mädicke
Doz. Dr. M. Berge

verteidigt: Berlin, d. 10.12.1975

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

4. Interpretation der Untersuchungsergebnisse hinsichtlich der Qualität didaktischer Spiele

4.1. Wirkbedingungen für die Ergebnisse mit Spielen auf dem Niveau der Autodidaktik

Die höhere Effektivität in der Bildung und Erziehung bei Vorschulkindern, wie sie mit didaktischen Spielen auf dem Niveau der Autodidaktik erreicht werden konnte, resultiert daraus, daß fast alle Spiele von den Kindern relativ häufig gespielt wurden. Dadurch kam der Übungscharakter dieser Spielart zum Tragen. Für die Kinder bedeutete die Teilnahme an den Spielen eine ständige Reproduktion von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dabei handelt es sich nicht um rein mechanische Wiederholungen, sondern um einen Prozeß, der sich auf die geistige, emotionale, volitive und körperliche Aktivität der Kinder stützt.

Da wir bewußt auf eine Stimulierung der Spiele durch die Erzieherin verzichtet hatten, konnten wir sicher sein, daß die Spielwünsche der Kinder von der Beschaffenheit der Spiele hervorgerufen und durch das Spielerlebnis wachgehalten wurden.

In welcher Weise der Aufbau der Spiele das Spielerlebnis mitbestimmt und pädagogische Wirkungen hervorruft, das soll in den folgenden Abschnitten untersucht werden.

4.1.1. Zusammenhang von Spielaufbau und Spielerlebnis

Gestützt auf die Aussagen von Boshowitsch zu Wesen und Funktion des Erlebens[1], fassen wir das Spielerlebnis als eine Widerspiegelung des Befriedigtseins bzw. Nichtbefriedigtseins des einzelnen Spielteilnehmers mit den Bedingungen des Spiels und den Mitspielern auf. Es ist ein kompliziertes System von Gefühlen, Affekten und Stimmungen.

Positive Erlebnisse haben die Kinder allgemein dann, wenn ihr Bedürfnis nach Selbständigkeit, Aktivität und sozialer Anerkennung im Spiel befriedigt wird, wenn die Tätigkeit sie emotional anregt.

Didaktische Spiele tragen diesen Bedürfnissen unterschiedlich Rechnung. Da der Spielverlauf von den Kindern nicht schöpferisch gestaltet wird, sondern die Spielhandlung - und damit der Umfang und die Art und Weise die Tätigkeit - durch Regeln vorgeschrieben und festgelegt sind, ist es von der Regel in Verbindung mit der Spielhandlung weitestgehend abhängig, in welchem Maße die Mitspieler in einem Spiel selbständig, aktiv und schöpferisch tätig sein können und in welcher Weise ihr Bedürfnis nach sozialen Beziehungen befriedigt wird.

---

1 vergl. I. L. Boshowitsch: Das Erleben und seine Funktion in der psychischen Entwicklung des Kindes

2 I.L. Boshowitsch: Die Persönlichkeit und ihre Entwicklung im Schulalter
Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin 1970
S. 115

Aus diesem Grunde soll analysiert werden, wie Spielhandlungen und Spielregeln beschaffen sein müssen, um positive Spielerlebnisse zu erzeugen und dadurch die Freude der Kinder am Spiel immer wieder zu erneuern.

4.1.1.1. Anteil der Spielhandlung am Spielerlebnis der Kinder

Als entscheidende Bedeutung dafür, daß die Kinder didaktische Spiele freudig und gerne spielen, werden von verschiedenen Autoren reizvolle Spielhandlungen hervorgehoben (vergl. dazu 1.1.). Als solche betrachten sie besonders Spielhandlungen mit Zufallscharakter. Sie bringen Spannung in das Spiel und fesseln die Aufmerksamkeit.

Von den Spielen in der Versuchsvariante I beinhalteten fünf Spiele Elemente des Zufalls und Glücks. Das waren bei "Wunderbeutel" das Abzählen, bei "Glückstreffer" und "Wer kennt die Verkehrszeichen?" das Würfeln, beim "Tierspiel" und "Vom Bäcker ..." das Raten, wer wohl die richtige Karte haben könne bzw. welche der ausgebreiteten Karten wohl eine passende sei.

Wir beobachteten, daß die Spielteilnehmer diese Handlungen besonders gerne ausführten. Mit ihnen verbinden sie Erwartungen und Wünsche und sind gespannt, ob sie sie erfüllen oder nicht. Diese Wünsche sind mit der Spielsituation verbunden. Die Kinder wünschen sich z. B. daß das gefragte Kind die geforderte Karte besitzt, daß der Abzählreim gerade bei ihnen zu Ende ist, daß sie eine bestimmte Zahl würfeln usw. Der Ausgang der Handlung ist nicht nur für den betreffenden Spieler allein von Bedeutung. Mit dem Ergebnis jeder dieser Handlungen verändert sich die Gesamtsituation des Spieles und bringt für jeden Mitspieler neue Bedingungen und Möglichkeiten für das weitere Spiel. Darum ist jeder Mitspieler unmittelbar auch an den Handlungen der Kameraden interessiert und verbindet - ausgehend von seinen eigenen Zielen und Interessen im Spiel - auch seinerseits Erwartungen und Wünsche mit den Hand-

lungen der Mitspieler. Er hofft z. B., daß ein Spielpartner einen Stein gewinnt, damit er nicht aussetzen muß, oder er wünscht sich, daß er die verlangte Karte nicht erhält, weil damit die eigenen Gewinnchancen geringer werden würden u. a. Dadurch entsteht für alle Beteiligten eine emotionale und geistige Spannung. Sowohl die jeweiligen Hauptspieler als auch die Mitspieler verfolgen aufmerksam und konzentriert den Ausgang der Handlung. Sie erleben Freude und Enttäuschung, sind glücklich und zufrieden oder ärgern sich.

In allen genannten Spielen hatten die Glücks- und Zufallshandlungen zwar einen gewissen Einfluß auf den Endstand des Spieles, aber mit Ausnahme des "Glückstreffers" war der Endstand nicht allein von diesen Handlungen abhängig. Es wurden von den Kindern gleichzeitig Aufgabenlösungen gefordert, die ebenfalls mehr oder weniger Anteil am Endstand des Spieles hatten, z. B. Nennen des Verkehrsschildes und der dazugehörigen Regel, Zuordnen des Arbeitsgerätes zum passenden Beruf u. a.

Beim "Glückstreffer" gab es zwar eine Spielaufgabe, die hohe Anforderungen an die Kinder stellte [illegible] die Lösung dieser Aufgabe hatte jedoch keine Auswirkungen auf das Endresultat.

Wir halten es allgemein für günstiger, wenn auch der Endstand des Spieles mit von der Leistung bestimmt wird, weil Spielresultate, die allein vom Zufall abhängen, die Anstrengungen der Kinder nicht zu steigern vermögen und zu falschen Einstellungen der Kinder führen können.

Dagegen haben Spielhandlungen, in denen der Zufall

[illegible]orderungen an die Spielteilnehmer [illegible] einen höheren pädagogischen Wert.

[illegible] erhalten auch schwächer entwickelte Kinder die Möglichkeit, in fairem Wettkampf mit allgemein [illegible] Spielpartnern Sieger zu werden. Dieser Umstand ist eine ganz entscheidende Bedingung für das Spielerlebnis. Schwächer entwickelte Kinder erfassen, daß sie, wenn sie Glück haben und sich anstrengen, gleiche und bessere Resultate erzielen als die Besten in der Gruppe. Dadurch fühlen sie sich bestätigt und anerkannt. Das ist für sie ein positives Erlebnis. Es stärkt ihr Selbstvertrauen.

Der Ausgang eines Spieles allein von der Leistung abhängig, wenn eine Klasse mit einem hohen Entwicklungsstand vor vornherein im Vorteil und schwächere im Nachteil.

Wird z. B. immer derjenige Sieger oder Hauptspieler, der die Aufgabe am schnellsten und exaktesten löst, dann betrifft es meistens die gleichen, und andere kommen gar nicht drun. Deshalb wirken sich solche Regeln nicht unbedingt günstig auf das Spielerlebnis aus (höchstens bei einer Spielgruppe mit einem ausgeglichenen Entwicklungsstand). Es besteht vielmehr die Gefahr, das Selbstbewußtsein der Kinder [illegible] bis zur Überheblichkeit und Geringschätzung gegenüber anderen Mitspielern zu steigern, so daß die ohnehin schon Schwächeren resignieren und ihr Selbstvertrauen noch abbauen, statt es zu festigen.

Demgegenüber werden bei Spielen, in denen Zufall und Glück eine gewisse Rolle spielen, Niveauunterschiede teilweise aufgehoben.

Kinder mit guten Leistungen und einem ausgeprägten

Selbstbewußtsein werden gezwungen, schwächere Spielpartner als ebenbürtige Mitspieler zu achten und anzuerkennen, denn sie erleben, daß diese bisweilen bessere Resultate erzielen als sie selbst. Das wirkt sich auch auf ihr Erleben aus. Zumeist weckt es den Ehrgeiz der Kinder. Mit großer innerer Gespanntheit, Konzentration und Anstrengung nehmen sie am Spiel teil, um aus der Beobachtung der Gesamtsituation günstige Bedingungen für das weitere Spiel zu erkennen und zu nutzen.

Es gab auch solche Erscheinungen, daß Kinder um ihr Prestige fürchteten, wenn sie im Spiel von einem allgemein schwächer entwickelten Partner besiegt wurden. Aus diesem Grund versuchten sie auf unehrliche Weise den Ausgang des Spiels zu ihren Gunsten zu entscheiden. Z.B. erneuert Katharina im Spiel "Mutter, Mutter ..." den Strich als Markierung ihres erreichten Standortes in einem Moment, da die Mitspieler nicht auf sie achten. Dabei rückt sie die neue Linie mehr als 10 cm nach vorne. Es bleibt von den übrigen unbemerkt. Thomas setzt beim Spiel "Wer kennt die Verkehrszeichen?" mit Ralf seine Figur drei Felder vor, obwohl er das betreffende Schild nicht benennen kann.

Beim "Glückstreffer" hilft Semione, die Spielsteine aufzusammeln, die Ines versehentlich fallen ließ. Als alle Steine aufgesammelt sind, stellt Ines fest: "Ich hatte aber 6." Verlegen reicht Semione ihr den Stein, den sie noch in der Hand hält.

Solche Situationen, wenn sie unbemerkt bleiben, führen zu unerwünschten Ergebnissen im Handeln und Verhalten der einzelnen.

Auf diese Problematik werden wir im Gliederungspunkt 4.1.2.3. noch näher eingehen.

Beliebte Spielhandlungen sind neben Handlungen mit Zufallscharakter solche, die die freie Entscheidung der Kinder in der Wahl von Spielattributen oder Mitspielern gestatten.[1] Bei sieben von den zehn Spielen waren entsprechende Möglichkeiten gegeben. In den Spielen "Ein Fremder ...", "Tierspiel" und "Obst- und Gemüseladen" bezog sich die Entscheidung auf die Wahl von Spielkameraden.

Wie die Zufallshandlungen erzeugt die Wahl der Mitspieler emotionale Spannung bei allen Spielteilnehmern. Da aber die Entscheidung bewußt getroffen wird, erleben die Mitspieler durch die Häufigkeit der Wahl in solchen Spielen, welche Stellung sie selbst und die übrigen Mitspieler in der sozialen Rangreihe des Kollektivs einnehmen, bzw. es werden Einstellungen und Beziehungen der Kinder untereinander sichtbar. Auch dadurch wird die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit in einem Spiel bestimmt.

Pädagogisch wertvoll ist es, wenn die Wahl der Spielpartner nicht nur von Sympathiebeziehungen abhängt, sondern die Erreichung hoher Spielresultate dazu zwingt, auch weniger beliebte Spielpartner zu wählen. Das ist z. B. beim "Tierspiel" der Fall (vergl. dazu 4.1.1.2.). Dadurch fühlen sich die allgemein weniger beachteten Mitspieler den übrigen gleichgestellt. Das ist für ein positives Spielerlebnis aller Beteiligten sehr wichtig.

Beliebte Spielhandlungen sind außerdem der manuelle Umgang mit Spielmaterial und gestische Handlungen.

Bis auf die Spiele "Ein Fremder ..." und "Mutter, Mutter ..." waren für alle Spiele Spielattribute notwendig, die manuelle Handlungen der Teilnehmer

---

[1] vergl. Fleck, Geisler u. a. a. a. O.

erforderten (Wunderbeutel, Spielbrett, Karten, Spielgegenstände, deren räumliche Anordnung verändert werden mußte).

Die reinen Spiele ohne Spielmaterial forderten statt dessen die ganzkörperliche Bewegung, die ebenfalls als Spielhandlung bei den Kindern sehr beliebt ist.

Die geistigen Handlungen, die den Kindern bei der Lösung der Spielaufgaben in den ausgewählten Spielen abverlangt wurden, waren vorwiegend Gedächtnisleistungen.

Wir beobachteten, daß es die Kinder sehr stolz und zufrieden machte, wenn sie die Spielaufgaben lösen konnten, die Denk- und Gedächtnisleistungen erforderten, z. B. wenn sie die Verkehrsschilder kannten und die Verkehrsregel nennen konnten, beim "Wunderbeutel" den Beruf wußten, bei "Ein Fremder ..." den Straßennamen kannten usw. (vergl. dazu 3.1.2.).

In den Spielen der Versuchsvariante I waren diese beliebten Spielhandlungen in den verschiedensten Kombinationen vorhanden.

Die Verwendung mehrerer beliebter Spielhandlungen in einem Spiel betrachten wir als gute Voraussetzung für interessante Spielabläufe. Dadurch entstehen in den verschiedenen Phasen gespannte Situationen, die Erwartungen, Wünsche und Bestrebungen bei den Teilnehmern auslösen, deren Erfüllung durch das weitere Handeln möglich, aber nicht garantiert ist.

Die Befriedigung bzw. Nichtbefriedigung der Wünsche und Bestrebungen der Kinder im Spiel bestimmen das Spielerlebnis. Je stärker das Spielerlebnis war,

um so bestimmter kann der Wunsch nach Wiederholung des Spiels erwartet werden.

Das bedeutet jedoch nicht, allein die Befriedigung der Wünsche und Bedürfnisse veranlasse die Kinder, ein Spiel zu wiederholen. Die Ursachen können auch völlig gegenteilig sein. Mißerfolg bei der Aufgabenlösung, Unzufriedenheit mit den Resultaten der Handlung, Ärger über die eigene Unterlegenheit, Pech bei Handlungen, die vom Glück und Zufall abhängen, oder Enttäuschung, weil das Bestreben, mit einem bestimmten Spielpartner zusammenzuspielen, von ihm erwählt zu werden oder ihn wählen zu können, nicht erfüllt wurde, können ebenfalls Gründe für die Wiederholung eines Spiels sein.

Damit steht fest, die Spielhandlung hat einen erheblichen Anteil am Spielerlebnis der Kinder. Die verschiedenen Handlungen wirken in unterschiedlicher Weise auf das Erleben und besitzen einen unterschiedlichen pädagogischen Wert.

Die Aufeinanderfolge der Handlungen muß absichern, daß die Kinder während des gesamten Spielverlaufs aktiv sind.

1.2. Anteil der Spielregel am Spielerlebnis der Kinder

Im didaktischen Spiel werden die Wechselbeziehungen zwischen den Spielteilnehmern, [illegible] Inhalte der Kinder wesentlich abhängt, [illegible] durch die Regel organisiert und inhaltlich bestimmt.

Das heißt, von d e m k o n k r e t e n A u f b a u u n d I n h a l t d e r R e g e l, davon, welche Handlungen und Verhaltensweisen sie von den Kindern fordert und in welcher Art und Weise, in welcher Reihenfolge sie die Ausführung vorschreibt, gibt es einen unmittelbaren Zusammenhang zu den Wechselbeziehungen im Spielkollektiv.

Durch die Analyse der Beziehungen der Kinder untereinander - in Verbindung mit der Regel - stellten wir z w e i W e g e f e s t, a u f d e n e n d i e R e g e l d i e B e z i e h u n g e n o r g a n i s i e r t.

a. Es gibt Regeln, die die Beziehungen der Spielteilnehmer untereinander d i r e k t v o r s c h r e i b e n. Das sind jene, in denen genau formuliert ist, wie die Mitspieler sich zueinander im Spiel zu verhalten haben, z. B. gemeinsam beraten, gemeinsam entscheiden, jeder entscheidet - unabhängig von den anderen - für sich, nicht vorsagen, es kontrollieren alle, es kontrolliert nur der Hauptspieler u. ä. Diese Regeln zielen direkt auf die Beziehungen und das Verhalten der Mitspieler ab.

b. Daneben gibt es Regeln, die sich in ihrer Aussage auf den Ablauf der Spielhandlung beziehen und dabei n i c h t d i r e k t v o r s c h r e i b e n, wie die Mitspieler sich dabei untereinander verhalten sollen. In Verbindung mit der Spielidee

Neben auch Räume Regeln eine unmittelbare Wirkung auf die Beziehungen im Spielkollektiv.

Wenn z. B. im Spiel "Mutter, Mutter darf ich reisen?" die Regel sagt: "Wer die Wochentage in falscher Reihenfolge nennt oder über den bestimmten Reisetag hinaus vorrückt, muß an die Ausgangslinie zurück", so wird damit nicht ausgedrückt, wie die Mitspieler sich verhalten sollen, während der einzelne die Spielhandlung ausführt. Denn die Kontrolle und notfalls die Zurückschickung des Spielers zurückzuschicken, obliegt laut Regel der "Mutter". Trotzdem bewirkt diese Regel in Verbindung mit einer anderen, die ausdrückt, "wer als Erster an der Ziellinie ist, ist Sieger und darf im nächsten Spiel die 'Mutter' sein", daß die Mitspieler sich aufmerksam und interessiert dem jeweils handelnden Kind zuwenden. Sie verfolgen gespannt, wie weit "gereist" werden darf und ob die Spielhandlung richtig ausgeführt wird. Damit trägt diese Regel indirekt dazu bei, daß die Kinder im Spielverlauf Beziehungen eingehen.

Im konkreten Spiel müssen die Wirkungen aller im Spiel vorhandenen Regeln auf die Beziehungen beachtet werden, wenn man den Anteil der Regel am Spielerlebnis ermitteln will.

Außerdem ist es wichtig zu wissen, welche Regeln sich positiv auf das Erleben der Mitspieler auswirken.

In unseren Untersuchungen erkannten wir, daß Kinder dann glücklich und zufrieden in einem Spiel sind, wenn ihr Bedürfnis nach Aktivität befriedigt wird. Wir analysierten die Regeln und ermittelten welche Regeln einen hohen Grad an Aktivität der Mitspieler garantieren. Dabei mußte ich folgen-

den Erkenntnissen:

a) Die Regel erzeugt einen hohen Grad an Aktivität, wenn sie vorschreibt, daß die Handlung von allen Beteiligten gleichzeitig ausgeführt wird. Diese Regel läßt sich nicht bei allen Aufgabenstellungen [illegible]

In den Spielen "Wunderbeutel" und "Ein Fremder ..." wurden Teile der Spielhandlung gleichzeitig von allen Mitspielern ausgeführt. Das betraf das Singen des Abzählverses bzw. des Frage- und Antwortspiel bei "Ein Fremder ..." und die dazu gehörenden körperlichen Bewegungen. Die Lösung der Spielaufgabe erfolgte jedoch einzeln.

In dieser Kombination halten wir die Regel zur gleichzeitigen Handlung aller Spielteilnehmer für günstig.

Ist auch die Spielaufgabe gleichzeitig von allen zu lösen, dann besitzt die Regel den Nachteil, daß jeder Spieler stark mit der eigenen Handlung beschäftigt ist und daher die gegenseitige Kontrolle und Bewertung schwierig wird. Eine solche Regel verlangt einen Spielführer, der in der Lage ist, die Lösung der Spielaufgabe bei allen Mitspielern schnell zu überblicken und einzuschätzen.

b) Die Regel erzeugt einen hohen Grad an Aktivität, wenn sie einen schnellen Wechsel der Hauptspieler festlegt und dabei sichert, daß jeder "drankommt".

Das ist z. B. bei dem "Tierspiel" der Fall. Die passenden Zuordnungskarten werden wie beim Quartett erfragt. Da jeder Spieler nur über drei Zuordnungskarten verfügt, haben die Kinder einen guten Überblick und können meistens, ohne auf die Karten zu schauen, antworten, ob sie die gewünschte Karte haben oder

nicht, und ohne Verzögerung ihrerseits eine Frage formulieren, weil sie im Gedächtnis haben, welche Karten ihnen fehlen. Das sichert einen schnellen Wechsel derjenigen, die fragen und gefragt werden. Außerdem ist garantiert, daß jeder Spieler, unabhängig von der Reihenfolge, mindestens dreimal gefragt wird.

c) Die Regel erzeugt einen hohen Grad an Aktivität, wenn sie festlegt, daß in bestimmter Reihenfolge jeder Mitspieler die Spielaufgabe zu lösen hat und das Resultat für das weitere Spiel aller Teilnehmer Bedeutung besitzt.

Dieser Regelaufbau war in mehreren Spielen in dieser Versuchsvariante vorhanden.

Bei den Würfelspielen ("Glückstreffer", "Wer kennt die Verkehrszeichen?") wie auch bei "Vom Bäcker bis zum Kapitän" und "Mutter, Mutter darf ich reisen?" führten die Kinder reihum die Spielhandlung aus. Bei "Wer weiß es zuerst?" und "Es hat sich was verändert" taten sie es zu Paaren in der Reihenfolge der Sitzordnung.

Bei all diesen Spielen war es für die Erreichung der Spielziele wichtig, die Resultate der Mitspieler zu beachten, um den Spielstand einschätzen zu können und Schlußfolgerungen für das weitere Handeln zu ziehen.

Daher interessiert sich jeder für jeden: wieviel Augen die anderen würfeln, ob sie Steine gewinnen oder verlieren, ob sie das Verkehrsschild und die dazugehörige Regel kennen, ob sie die Wochentage richtig aufzählen, ob der Spieler der [illegible] schaft die Aufgabe zuerst richtig löst usw.

Bei "Vom Bäcker bis zum Kapitän" ist z. B. [illegible] ge-

den Mitspieler bedeutungsvoll, welche Karten die einzelnen Teilnehmer aufdecken, bzw. welche noch nicht aufgedeckt wurden, weil dadurch der einzelne mit größerer Wahrscheinlichkeit die zu ihm gehörende Karte aufnehmen kann, wenn er selbst an der Reihe ist. Die Versuch - Irrtum - Methode, die angewendet werden muß, wenn das Spiel nicht genau verfolgt wird, weicht einem überlegten, zielgerichteten und planmäßigen Vorgehen. Gleichzeitig sichert diese Regel hohe geistige und emotionale Aktivität aller Teilnehmer für die gesamte Spieldauer, entwickelt willkürliches Handeln und schult das Gedächtnis.

d) Die Regel erzeugt einen hohen Grad an Aktivität, wenn sie Wettbewerb unter den Mitspielern organisiert, Einzelwettbewerb als auch Gruppenwettbewerb.

Das tut sie, indem sie Spielziele anbietet, die die Kinder als persönliche Spielziele übernehmen können.

Ein beliebtes und sehr häufig vorkommendes Spielziel ist der Sieg in einem Spiel. Regeln, die vorschreiben, daß am Ende des Spiels derjenige Sieger wird, der die Aufgabe als erster gelöst oder das beste Spielresultat erzielt hat, fordern die Mitspieler zum Wettbewerb heraus. Das erhöht ihre Aktivität.

Reizvolles Spielziel kann auch die Ausführung einer interessanten Spielhandlung sein, z. B. beim "Wunderbeutel" das Abtasten, Raten und erneute Abzählen. Bei diesem Spiel geht es um keinen Sieg. Die Handlung selbst ist für die Mitspieler anziehend, so daß sie danach streben, sie möglichst oft ausführen zu können.

"Bei "[illegible] ...".

ebenfalls Spiele, bei denen kein Sieger ermittelt wurde, war das "Gemeinschaftwerden" durch den Zusammenspielen und - damit verbunden - die Lösung der Spielaufgabe das erstrebenswerte Ziel der Kinder, das sie anregte, miteinander zu wetteifern.

In allen übrigen Spielen gab es am Ende einen Einzel- bzw. Gruppensieger.

Gruppenwettspiele erzeugen einen besonders hohen Grad an Aktivität. Hier ist der Sieg von den Leistungen und dem Verhalten jedes einzelnen abhängig. Haben die Mitspieler das begriffen, nehmen sie sehr stark an den Anstrengungen der anderen Anteil und sind deshalb über die gesamte Spieldauer sehr aktiv.

Zusammenfassend läßt sich sagen: Von der konkreten Beschaffenheit der Regel gibt es einen unmittelbaren Zusammenhang zur äußeren und inneren Aktivität der Mitspieler sowie zu den sozialen Beziehungen im Spielkollektiv.

Von den Spielzielen und der Art und Weise der Handlungsausführung hängt es ab, in welchem Maße das Bedürfnis der Kinder nach geistiger und körperlicher Tätigkeit und sozialen Beziehungen befriedigt wird. Dadurch hat die Spielregel unmittelbaren Anteil am Spielerlebnis der Kinder.

4.1.1.3 Anteil persönlicher Spielziele an Spielerlebnis der Kinder

Bei der Herausarbeitung von Anforderungen an didaktische Spiele betonen Busch, Köhler u. a., daß der Aufbau der Spiele die Ableitung persönlicher Spielziele ermöglichen muß.

Als persönliche Spielziele betrachten sie:

- Kräftemessen an der Aufgabe
- Kräftemessen der Mitspieler untereinander
- Umgang mit interessantem Material
- positiver Nacheffekt, z. B. eine in Aussicht gestellte Belohnung, das Lob der Erzieherin oder ähnliches.

Sie sagen weiter: Spielziele können im gleichen Spiel bei den einzelnen Mitspielern individuell unterschiedlich sein. Nach welchen Zielen die Kinder streben, ist abhängig von ihrem jeweiligen Entwicklungsstand und davon, welche Ziele das jeweilige Spiel anbietet und zuläßt.[1]

Wenn die Spielaufgabe beispielsweise sehr leicht ist, so daß sie ohne große Anstrengungen gelöst werden kann, fördert sie nicht zum Kräftemessen an der Aufgabe heraus.

Das wurde bei "Obst- und Gemüseladen" sehr deutlich. Obst- und Gemüsesorten richtig zu benennen ist für Kinder der älteren Gruppe keine schwierige Aufgabe. Es gab keine Fehler dabei. Darum wurde diesem Teil der Handlung keine besondere Beachtung von den Spielteilnehmern geschenkt.

---

[1] Fleck, Geisler: a. a. O. S. 105

Dagegen war das Zuordnen von markanten Gebäuden des Heimatortes zu den entsprechenden Straßen und die Nennung des Straßennamens in dem Spiel "Ein Fremder ..." eine sehr schwierige Aufgabe. Sie vermochte die Kinder zum Kräftemessen an der Aufgabe und zum Kräftevergleich untereinander herauszufordern. Das zeigte das Spielverhalten sehr deutlich. Die Kinder horchten sehr gespannt auf die Aufgabe, überlegten dann sichtbar, waren stolz und strahlten, wenn sie den Namen der Straße wußten, und verlegen und betrübt, wenn sie ihn nicht wußten. Auch diejenigen, die nicht zur Aufgabenlösung aufgefordert waren, überlegten und waren sichtbar zufrieden, wenn sie die richtige Lösung kannten. Sie beobachteten interessiert, ob der betreffende Mitspieler die Aufgabe richtig löste, und freuten sich mit ihm, wenn es der Fall war.

Das Kräftemessen an der Aufgabe geht allgemein mit einem Kräftemessen der Spielteilnehmer untereinander einher. Die Kinder interessieren sich dafür, wie die übrigen die Aufgabe lösen und welche Resultate sie erzielen. Das spornt sie an, miteinander zu wetteifern.

Dieser Wettbewerb wird durch die Regel unterstützt, wenn sie Spielziele anbietet.

Bei Spielen, in denen den Kindern interessante Spielziele geboten werden, sind die individuellen Spielziele auch bei unterschiedlichem Entwicklungsstand ziemlich einheitlich.

In Spielen, die z. B. einen Sieger ermitteln, streben alle Mitspieler danach, es zu werden. Besteht das allgemeine Spielziel darin, eine interessante Spielhandlung auszuführen, so ist am Spielverhalten deutlich zu beobachten, wie alle Kinder sich wün-

[illegible], daß sie dran kommen, z. B. beim "Wunderbeutel" oder "Obst und Gemüseladen" (vergl. 3.1.2.).

[illegible] z. B. Sonja und Carola, zwei Kinder, deren allgemeines Entwicklungsniveau [illegible] dem Gruppendurchschnitt lag, gaben wie die anderen Mitspieler beim "Bilderlotto", einem Spiel, an dem sie sich gerne beteiligen, darum interessiert, die meisten Bilder zu gewinnen, oder ein "Vierspiel" als erster die Karte belegt zu haben.

Bietet die Regel objektiv keine Spielziele, dann findet man bei den subjektiven Spielzielen eine breite Streuung, die oftmals gar nichts mit dem Spiel selbst zu tun haben. Beim Spiel "Teddy hat ein Blatt gefunden"[1] antworteten z. B. Kinder auf die Frage, warum sie dieses Spiel gerne spielen und was ihnen daran besonderen Spaß mache: "Da kann man immer so schön auf der Wiese rumlaufen", "da verstecken wir uns manchmal" ("verstecken" gehört nicht zu diesem Spiel, sicher taten die Kinder es manchmal, weil ihnen die Aufgabe, ein bestimmtes Blatt zu suchen, es dem Teddy zu zeigen und dafür günstigstenfalls ein Brummen von ihm zu hören, nicht fesselnd genug erschien) und "weil man da toben kann."[2]

Die individuellen Spielziele, wenn sie von den allgemeinen Spielzielen abgeleitet sind, lenken die Aktivität der Mitspieler auf den Spielverlauf. In solchen Fällen konzentrieren sich die Kinder stark auf das eigene Handeln und Verhalten, steuern und

---

[1] vergl. Autorenkollektiv unter Redaktion von M. Arndt a. a. O. S. 9?

[2] Anmerkung: Dieses Beispiel ist der Diplomarbeit von Fleck, Geisler u. a. entnommen vergl. a. a. O.

regulieren es bewußt - entsprechend der Regel - und strengten sich an, die Spielaufgabe richtig zu lösen.

Ganz besonders sichtbar wurde [illegible] bei den Spielen im Gruppenwettbewerb, wie z. B. bei "Wer weiß es zuerst?" Allen Kindern war anzumerken, wie sehr sie danach strebten, den Punkt für sich - damit für die Mannschaft - zu gewinnen. Man sah es an geröteten Wangen, nervös spielenden Händen, gespannten Gesichtern und am Ausbruch der Freude, wenn es geschafft war, wie an der Enttäuschung, wenn es nicht gelungen war.

Auch verbale Äußerungen, wie: "Ich geb mir Mühe", "ich paß ganz doll auf", "wenn ich es weiß, lauf ich ganz schnell zu [illegible]" und [illegible], ließen erkennen, daß die Kinder sich mit ihrer Aufgabe im Spiel [illegible] und [illegible] Wunsch zur Erreichung des Zieles [illegible].

Ein solches Spielverhalten war auch bei den Spielen zu beobachten, die nicht den Charakter eines Gruppenwettbewerbes trugen, z. B. bei "Ein Fremder ..." und "Wer kennt die Verkehrsschilder?"

Gerade in den ersten Spielen, als es den Kindern noch besonders schwer fiel, die markanten Gebäude der Stadt mit den Straßennamen in Verbindung zu bringen und die Verkehrszeichen teilweise noch nicht [illegible] werden konnten, war [illegible] auffällig. Man sah es den Gesichtern an, wie die einzelnen überlegten, sobald die Aufgabe gestellt war. Fanden sie die Lösung, dann hatten sie Mühe, es in ihrer Freude nicht zu verraten. Einige hielten sich den Mund zu, um mit der Antwort nicht "herauszuplatzen". Die Kinder, die nicht [illegible], fragten sich gegenseitig, ob sie es wissen, und bestätigten sich gegenseitig, indem

sie sich das Ergebnis ins Ohr flüsterten. Einige, die es nicht wußten, machten einen verlegenen und betrübten Eindruck.

Je intensiver die Kinder das allgemeine Ziel des Spieles zu erreichen versuchen, desto mehr gewinnt auch das Spiel der anderen für sie an Bedeutung.

Deshalb richten sie ihre Aufmerksamkeit auf die Mitspieler, sie verfolgen interessiert deren Handlungen und vergleichen die Resultate miteinander.

Haben die Kinder sich einmal das Ziel gesetzt, im Wettbewerb mit den anderen möglichst Sieger zu werden, zumindest aber recht gut abzuschneiden, dann ist ihnen die Handlung der anderen niemals gleichgültig. Nur wie bei dem Spiel dann nur an der Frage reizvoll, wenn sie selbst handeln, aber nicht, wenn es die Mitspieler tun und sie selbst mehr oder weniger nur zuschauen und warten können, bis sie wieder dran kommen.[1]

In der Versuchsvariante I stellten wir bei allen Spielen fest, daß die Kinder an den Spielhandlungen und Resultaten der Mitspieler Anteil nehmen (vergl. dazu 3.1.2.).

Das beweist, die Kinder übernehmen die im Spiel enthaltenen Spielziele als ihre persönlichen. Über sie kommen das Interesse und die Aufmerksamkeit des einzelnen für das Kollektiv der Mitspieler zustande.

Wenn die Spieler sich aus dem Wunsch zur Erreichung des eigenen Spielzieles den Spielhandlungen und Re-

---

[1] Anmerkung: Das [illegible] in der Versuchsvariante II unter 4.2. nachweisen.

sultaten der Mitspieler zuwenden. Dann achten sie dabei gleichzeitig darauf, ob der Wettkampf ordnungsgemäß ausgetragen und die Regel eingehalten wird.

Die Ursache für die Aktivitäten in bezug auf die Regeleinhaltung muß folglich ebenfalls in den individuellen Spielzielen gesehen werden. Andernfalls wäre es für den einzelnen nicht von so großer Bedeutung, ob nun wirklich jeder die Regeln bis in alle Einzelheiten genau einhält. Es wäre z. B. für die Mitspieler ziemlich gleichgültig, ob derjenige, der auf einem Feld mit einem Verkehrszeichen steht, diesen Schild richtig benennen kann und die dazugehörige Verkehrsregel kennt oder nicht.

Zusammenfassend kann man sagen, die persönlichen Spielziele, wenn sie mit dem allgemeinen Ziel des Spieles übereinstimmen, verursachen Wettbewerb unter den Mitspielern bei der Lösung der Spielaufgabe, lenken die geistige, volitive und emotionale Aktivität der Kinder auf die eigene Spielhandlung wie auf die der Mitspieler und fördern die Kontrolle, Selbstkontrolle sowie die Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung anhand eines konkreten Maßstabes, den die Spielregel darstellt.

Das bedeutet, man kann die Aktivität der Kinder in einem Spiel über allgemeine Spielziele planmäßig steuern und damit direkten Einfluß auf das Spielerlebnis nehmen.

Bezögen sich die individuellen Spielziele nicht auf die Idee des Spiels, ist es nicht gelungen, durch attraktive Elemente des Spiels die Bestrebungen der Kinder in Richtung auf ein allgemeines Spielziel zu lenken, dann ist es schwierig, die Aktivität der Kinder voll zu entfalten und für die gesamte Spieldauer wach zu halten. Den Nachweis hierfür werden wir an Spielen der Versuchsvariante

4.1.2. Der Einfluß des Spielkollektivs auf das Spielerlebnis

Die gegenseitige zielgerichtete Beobachtung der Spielteilnehmer in den realen Spielsituationen führt zu Reaktionen des Kollektivs auf die Verhaltens und die Leistungen des einzelnen. Die Mitspieler äußern Interesse und Anteilnahme, sie loben und tadeln, sie bedauern und verlachen, spornen an, geben Hinweise, stellen Forderungen u. a.

Diese vielfältigen Verhaltensweisen haben einen tiefen Einfluß auf das Erleben der Kinder. Sie bestimmen wesentlich mit, ob sie glücklich und zufrieden oder traurig und enttäuscht sind. Von ihnen hängt es auch mit ab, wonach die Mitspieler in den Spielsituationen streben, u. U. ob es ihnen darum geht, die Forderungen des Spiels gut zu erfüllen und dadurch die Achtung und Anerkennung des Kollektivs zu gewinnen.

Die Einwirkung des Spielkollektivs auf die Mitspieler war in den Spielen unterschiedlich in bezug auf Umfang und Inhalt. Daraus geht hervor, daß es einen Zusammenhang zwischen dem Einfluß des Spielkollektivs und der Beschaffenheit des Spieles gibt. Wir erkannten objektive als auch subjektive Bedingungen, von denen die Einflußnahme des Kollektivs abhängt.

4.1.2.1. Bedingungen für das Wirksamwerden des Kollektivs

Objektive Bedingungen für das Wirksamwerden des Kollektivs sind bestimmte Voraussetzungen, die der Spielaufbau bieten muß. Das sind vor allem Spielziele, die das gegenseitige Interesse der Kinder hervorrufen, und eindeutige Spielregeln als Orientierungsgrundlage und Wertungsmaßstab.

In Spielen, die beides besitzen, sind die Wechselbeziehungen zwischen Kollektiv und Persönlichkeit sehr ausgeprägt.

Zum Beispiel gab es bei Gruppenwettspielen, beim "Tierspiel", beim "Wunderbeutel" u. a. sehr konkrete Hinweise, Forderungen, Lobe und Kritiken des Kollektivs an einzelne Kinder (vergl. 3.1.2.) Dagegen waren bei "Obst und Gemüseladen" derartige Einwirkungen kaum vorhanden.

Während in den zuerst genannten Spielen die Spielhandlung des jeweiligen Hauptspielers und deren Resultat für alle übrigen Mitspieler hinsichtlich der Erreichung ihrer persönlichen Spielziele von Bedeutung ist, gibt es einen solchen Bezug beim "Obst und Gemüseladen" nicht.

In diesem Spiel streben die Kinder danach, vom Hauptspieler "gekauft" zu werden, um dadurch aktiv in die Spielhandlung einbezogen zu werden. Um dieses Ziel zu erreichen, konnten die Spieler selbst nichts tun. Sie mußten warten, bis der Einkäufer sie auswählte.

Die Spielhandlung bestand in der Warenverteilung. Die Mitspieler übernahmen die Rolle des "Verkäufers", des "Einkäufers" oder der "Ware". Dadurch ist das Verhalten der Teilnehmer nur im großen

Rahmen durch Regeln abgesteckt. Die Ausführung der Spielhandlung in Form einer Rolle läßt der schöpferischen Phantasie der Teilnehmer breiten Raum. Folglich lernen sich Handlungen und Verhalten nicht nach einem vorgegebenen Muster bewerten. Das betrachten wir als Ursache dafür, daß die Kinder bei "Ober und Gemüseladen" kaum Forderungen an das Verhalten und die Leistung der Mitspieler stellten.

Außerdem gibt es bestimmte subjektive Bedingungen, die in jeder Spielgemeinschaft erfüllt sein müssen, damit das Kollektiv zielgerichtet auf die Handlungen und das Verhalten des einzelnen Einfluß nimmt.

Eine solche ist z. B. d i e g e n a u e K e n n t n i s d e r S p i e l r e g e l s e i t e n s d e r S p i e l t e i l n e h m e r .

Erst durch die sichere Beherrschung der Regel sind der einzelne in die Lage versetzt, als Kollektivmitglied zielgerichtet auf die Handlungen und das Verhalten der Mitspieler einzuwirken. Durch den Vergleich von Regel und konkreter Handlung kann eingeschätzt werden, ob die Mitspieler die Regel einhalten, und nur dann kann entsprechend richtig reagiert werden, kann positives Handeln und Verhalten anerkannt und auf Regelwidrigkeiten aufmerksam gemacht werden, kann begründet werden, warum jemand richtig oder falsch gehandelt hat und können angemessene Forderungen gestellt werden.

In diesem Zusammenhang wird die Notwendigkeit von klaren, eindeutigen und überschaubaren Regeln deutlich.

Außerdem ergibt sich aus dieser Sicht eine weitere Anforderung an die Regel. Sie muß so aufgebaut sein, daß sie die Handlungen und Verhaltensweisen des einzelnen für das Kollektiv deutlich erkennbar werden läßt. Dafür sind Regeln geeignet, die jeweils nur ein bis zwei Spieler gleichzeitig handeln lassen, während die übrigen die Handlungsausführung mit persönlichem Interesse verfolgen.

Regeln, die gleichzeitiges Handeln von mehreren oder allen Spielern vorschreiben, lassen das Handeln und Verhalten des einzelnen nicht für jeden eindeutig erkennbar und damit bewertbar werden. Daher gibt es bei solchen Spielen nicht so nuancierte Einwirkungen des Kollektivs auf die Persönlichkeit wie bei Spielen, wo nacheinander jeder Mitspieler einzeln im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit des Kollektivs steht. Auch geringfügige Regelverletzungen werden sofort entdeckt und gerecht geklärt, wenn das Kollektiv sich nur auf ein bis zwei Kinder zu konzentrieren braucht. Bei Spielen, in denen alle Kinder gleichzeitig die Spielhandlung ausführen, bleiben kleine Unregelmäßigkeiten oftmals unbemerkt oder können nicht in jedem Fall gerecht entschieden werden, weil häufig keine eindeutige Meinung des Kollektivs vorhanden ist.

Für die Lösung der Spielaufgabe gilt das gleiche. Um beurteilen zu können, ob der jeweilige Spieler die Aufgabe richtig bzw. falsch gelöst hat, muß jeder Mitspieler die Aufgabe "für sich" lösen.

Erst dadurch wird er in die Lage versetzt, das Ergebnis des jeweiligen Hauptspielers einzuschätzen und zu werten.

Das Lösen der Spielaufgabe "für sich" und der Vergleich mit den Ergebnissen der anderen führen

ebenfalls zu Reaktionen auf die Leistungen der Mitspieler sowie zur Selbstbestätigung bzw. zu kritischer Selbstbewertung.

Die subjektiven Bedingungen für das Wirksamwerden des Kollektivs stehen folglich in engem Zusammenhang mit den objektiven.

Ob die Mitspieler die Regel kennen und ihre Einhaltung kontrollieren, ob sie die Spielaufgaben auch dann lösen, wenn die Regel es eigentlich gar nicht von ihnen verlangt, hängt vom Gesamtaufbau des Spielers ab. Das Spiel muß nicht nur durch die Beschaffenheit und den Schwierigkeitsgrad von Regel und Spielaufgabe die Voraussetzungen für die Kontrolle und Wertung bieten, sondern es muß die Spielteilnehmer auch motivieren, es zu tun.

Das ist der Fall, wenn das Handlungsresultat der Mitspieler Bedeutung für die Erreichung der persönlichen Spielziele der Kollektivmitglieder besitzt.

Für die Spiele der Versuchsvariante I traf das zu (vergl. 4.1.1.3.).

Die Spielziele orientieren die Mitspieler aufeinander und bewirken, daß sie sich kritisch und selbstkritisch beobachten und bewerten.

Insofern sind die Spielziele Bedingung für die Wechselbeziehungen in der Spielgemeinschaft.

Die genannten objektiven wie subjektiven Bedingungen waren in den ausgewählten Spielen gegeben. Infolgedessen kam es zu vielfältigen zielgerichteten Aktivitäten des Spielkollektivs auf das Spielverhalten und die Leistungen der Mitspieler. Über diese Einwirkungen und ihre erziehliche Bedeutung berichten wir in den folgenden Abschnitten.

4.1.2.2. Die Art und Weise des Einflusses des Kollektivs auf die Persönlichkeit

In den Spielsituationen nehmen die Mitspieler durch Mimik, Gestik, Lachen, verbale Äußerungen und Intonation der Sprache aufeinander Einfluß. Die gegenseitigen Zuwendungen und Reaktionen beziehen sich vor allem auf die Ausführung der Spielhandlung und damit auf die Einhaltung der Spielregel sowie auf die Lösung der Spielaufgaben. Sie sind anerkennend und lobend, auch kritisch, mahnend, fordernd, helfend, ablehnend und ähnlich.

Das Kollektiv reagiert anerkennend, wenn die Handlung zügig und exakt unter Einhaltung der Regel ausgeführt und die Aufgabe richtig gelöst wird. Anerkennungen erfolgen in Form freudiger Zurufe, lobender Worte, Klatschen, fröhlichem Lachen, Umfassen und Drücken der Spielpartner u. a. Ausdruck zustimmender Bewertung ist es auch, wenn das Kollektiv keine besondere Reaktion zeigt.

Negativ werden vom Kollektiv Verzögerungen des Spielablaufes durch Unaufmerksamkeit oder langsames, umständliches Handeln, Regelverletzungen, falsche Lösung der Spielaufgabe sowie Verstöße gegen allgemeine Verhaltensnormen bewertet. Das zeigt sich in Hinweisen, Aufforderungen, Ermahnungen, Forderungen zur Anwendung der durch die Regel vorgegebenen Strafen, verbalen Bemerkungen, Zurechtweisungen, Auslachen und ähnlichem, bis zum Ausschluß einzelner Spielpartner.

Die Art und Weise sowie die Intensität der Einwirkung des Kollektivs auf die Persönlichkeit steht in engem Zusammenhang mit dem Schwierigkeitsgrad der zu lösenden Aufgabe sowie der allgemeinen Einstellung und der Leistungserwartung

des Kollektivs an die entsprechende Persönlichkeit.

Wir beobachteten, daß die Bewältigung besonders schwieriger Anforderungen durch den Schüler stimmer beachtet und anerkannt wird.

Bei falschen Lösungen waren die Reaktionen bei besonders schwierigen Aufgaben abgeschwächter.

Demgegenüber werden die Spieler für Fehler und Mängel bei leichten Aufgaben oft ausgelacht, mit Geringschätzung bedacht und aufgefordert, alle Bälle zu geben, sobald es sich nicht um Kinder handelt, deren Entwicklungsniveau sehr niedrig ist.

Das Kollektiv ist in der Lage, feinfühlig und differenziert auf die Mitspieler zu reagieren und ihre Leistungen und ihr Verhalten zu werten.

So brach die Gruppe z. B. in Gelächter aus, als Uwe – von dem sie wußte, er kennt die Reihenfolge sicher – sich verzählte und kurz vor Erreichung der Ziellinie zum Ausgangspunkt zurück mußte.

Bei der Wiederholung des Spiels zeigten die Mitspieler Anette gegenüber, die sehr traurig wirkte, weil sie "zurück mußte", Mitgefühl und Bedauern. Katrin sagt z. B. tröstend: "Ich bin ja auch noch hier hinten", und Ines E., "Netti, das schaffst du noch, du holst uns bestimmt noch wieder ein."

Im gleichen Spiel wird von Carola, einem Mädchen mit einem allgemein schwachen Entwicklungsniveau und besonders großen Sprachschwierigkeiten, überhaupt nicht gefordert, sie solle an die Ausgangslinie zurück. Die Gruppe akzeptiert, daß sie die Wochentage noch nicht kennt. Sie können sogar die Namen der einzelnen Tage und antworten an, wenn Carola sie nachspricht.

Ähnliche Unterschiede in der Reaktion - in Abhängigkeit von der Person des Spielers - konnten auch bei anderen Spielen beobachtet werden (vergl. Abschnitt 3.1.2.).

Allgemein ließ sich dabei feststellen, daß die Bewertung konsequenter und strenger bei Mitspielern ausfiel, denen gegenüber das Kollektiv hohe Leistungserwartungen besitzt. Kinder, deren Leistungsvermögen geringer eingeschätzt wird, werden milder bewertet.

Die Einstellung des Kollektivs zum Leistungsvermögen der Mitspieler beeinflußt bereits die Auswahl der Spielaufgabe bei Spielen, in denen die Regel das ermöglicht ("Wer weiß es zuerst?", "Was hat sich verändert?", "Ein Fremder ...").

Für Kinder mit guten Kenntnissen und Fähigkeiten wählte die Gruppe bewußt kompliziertere Aufgaben. Kinder mit mangelndem Wissen und Können erhielten ausgesucht einfache (vergl. 3.1.2.).

Die allgemeine Reaktion des Kollektivs war in solchen Fällen bei richtiger Lösung sowohl bei schwierigen als auch bei bewußt leicht gewählten Aufgaben freudige Anerkennung.

Konnte die Aufgabe nicht richtig gelöst werden, so reagierte die Gruppe nur kurz. Das Ergebnis wurde vermeint, begründet und das Spiel fortgesetzt.

Einige Male beobachteten wir, daß Kinder sich geringschätzig verhielten, wenn jemand eine Aufgabe falsch oder gar nicht zu lösen vermochte. Dabei handelt es sich nicht selten um Kinder, die selbst häufig Fehler machten, z. B. Heiko. Er wendet sich an Kinder, die mit anderen Spielen be-

schäftigt sind und ruft spöttisch: "Ha, ha, ha, die Sonja kennt nicht mal die Lupe für den Fußgängerschutzweg." Gewöhnlich werden solche offensichtlich überheblich hervorgekrochten Äußerungen vom Kollektiv zurückgewiesen. Zum Beispiel sagt Katrin Sch. auch in diesem Fall zu Heiko: "Wenn du aber mal was nicht weißt, dann lache ich aber."

Anders war es, wenn jemand forderte, ein Spieler solle sich besser merken, wie das Verkehrsschild heißt und was es bedeutet, wie der Name des Tieres oder der Straße ist usw. Solche Forderungen wurden vom Kollektiv als berechtigt empfunden und unterstützt.

Darin, daß die geäußerte Meinung eines Mitspielers, sofern sie gerechtfertigt ist, in Regelspielen sofort vom Kollektiv aufgegriffen und unterstützt wird und dadurch als kollektive Meinung dem einzelnen Spieler gegenübertritt, wie andererseits eine unberechtigte Meinung sofort zurückgewiesen wird, liegt überhaupt die große erzieherische Potenz des Kollektivs in den Spielsituationen.

Dadurch lernt der einzelne die Normen und Regeln der gemeinsamen Tätigkeit kennen und achten, erlebt Bestätigung und Nichtbestätigung seiner Persönlichkeit durch das Kollektiv, begreift sich als Mitglied des Kollektivs und als ein solches zu denken, zu fühlen und zu handeln.

Bei Rollenspielen oder anderen Tätigkeiten gibt es eine so direkte, einheitliche und massive Wechselbeziehung zwischen Kollektiv und Persönlichkeit kaum.

Im Rollenspiel fehlen die eindeutigen, für alle Beteiligten gleichermaßen gültigen Regeln. Die

Beziehungen der Kinder werden vorwiegend durch die Rollen bestimmt. Konflikte werden oftmals nur zwischen zwei und drei Kindern ausgetragen. Dabei setzen sich häufig nicht diejenigen, die im Recht sind, durch, sondern die, die ihre Meinung am konsequentesten vertreten. Sehr oft wenden sich die Kinder an die Erzieherin und bitten sie um Hilfe bei der Lösung des Konflikts.

Ähnliche Situationen im didaktischen Spiel werden im Kollektiv selbständig geklärt und entschieden. Dabei erleben die Kinder, daß ihre Meinung von den anderen geachtet, anerkannt, respektiert und unterstützt wird, und erfahren, daß man die berechtigten Forderungen von Kollektivmitgliedern erfüllen muß.

Insgesamt wurde deutlich, daß Kollektiv nimmt in vielfältiger Weise direkten Einfluß auf die Leistungen und das Verhalten jedes Mitspielers. Es reagiert dabei feinfühlig und differenziert auf die Kollektivmitglieder. Die Reaktionen des Kollektivs sind mit der konkreten Spielsituation verbunden. Sie sind darauf gerichtet, die Mitspieler zu hohen Leistungen und positivem Verhalten zu veranlassen, um dadurch ein interessantes und harmonisches Spiel zu sichern.

4.1.2.3. Die Reaktion der Persönlichkeit auf die Einwirkung durch das Kollektiv

Wie die einzelnen Mitspieler auf Einwirkungen durch das Kollektiv reagieren, ist individuell unterschiedlich und sehr stark von den konkreten Situationen abhängig.

Die Analyse der Beobachtungen läßt jedoch [illegible] allgemeine Tendenzen sichtbar werden.

Anerkennende und lobende Reaktionen des ganzen Kollektivs oder einzelner Mitglieder werden von der Persönlichkeit stets mit Freude aufgenommen. Die Kinder sind stolz darüber. Ihre Gesichter strahlen. Einige erklären, wie sie das betreffende Resultat erreichten, z. B.: "Ich hab mir ja auch Mühe gegeben." "Ich hab mir das gemerkt, als Frau K. uns das einmal gesagt hat" (Straßennamen auf Spaziergang) u. ä.

Bei Kritik von Fehlern und Mängeln sind die Reaktionen der Kinder vielfältiger und differenzierter.

Wie sie konkret ausfallen, ist mit davon abhängig, wer die Kritik vorträgt, ob sie die geschlossene Meinung des Kollektivs ist oder ob es sich nur um einen oder mehrere Mitspieler handelt. Ist es die einheitliche Meinung, so korrigiert das Kind sein Handeln. Das ist oftmals mit Widerspruch und Verteidigung gegenüber der Anschuldigung verbunden, wie "Ich hab ja gar nicht in den Beutel geschaut", doch die Forderung des Kollektivs wird erfüllt.

Ist die Meinung nicht eindeutig und die Forderung weniger konsequent, versuchen manche Kinder, sie zu umgehen. Es kommt zu Diskussionen und Streit. Abhängig davon, was bemängelt wurde, inwieweit

die Rechtfertigung des einzelnen von den Mitspielern anerkannt wird und welche allgemeine Stellung das betreffende Kind in der Sozialstruktur der Gruppe einnimmt, entscheidet das Kollektiv. Gegenüber Kindern mit geringen Leistungsverfolgen sowie gegenüber solchen, die auf Grund ihres bescheidenen, ruhigen, höflichen und freundlichen Verhaltens großes Ansehen in der Gruppe genießen, fallen die Entscheidungen gewöhnlich milder aus. Kinder, denen gegenüber die Gruppe hohe Leistungserwartungen besitzt und solche, die häufig wegen undisziplinierten Verhalten auffallen, werden vom Kollektiv konsequent auf der Grundlage der Regel beurteilt und gefordert.

Der Entscheidung des Kollektivs muß der einzelne sich fügen und tut es gewöhnlich, wenn auch bisweilen widerstrebend.

Bei hartnäckiger Weigerung gegenüber den Forderungen des Kollektivs wird das betreffende Kind vom Spiel ausgeschlossen (vergl. 3.1-2. "Wunderbeutel").

Die Reaktion der Kinder auf Kritiken hängt auch davon ab, inwieweit derjenige bereits selbständig die Fehler und Mängel, die vom Kollektiv eingeschätzt werden, erkannt hat. So warteten einige z. B. bei "Mutter, Mutter ..." gar nicht erst die Forderung der Mitspieler, zur Ausgangslinie zurückzukehren, ab, sondern gingen sofort von allein. Ähnlich war es beim Spiel "Wer kennt die Verkehrszeichen?". Die Spieler gaben zu, das Schild nicht zu kennen und setzten sofort drei Felder zurück.

Wird der Fehler nicht selbständig erkannt (wie häufig beim "Gliederstreifen" beim Zusammenzählen der 2 Mengen), so muß er dem Kind gewöhnlich erst nachgewiesen werden.

Besteht der Einspruch zu Recht, wird er allgemein anerkannt. Häufig zeigen die Kinder dann Verlegenheit und korrigieren sich sofort.

Wir beobachteten aber auch, daß einzelne, wenn sie sich der Gruppe überlegen fühlen, sich zu behaupten versuchen, auch wenn sie im Unrecht sind. Sie legen die Regeln subjektiv zu ihren Gunsten aus und spielen bewußt unehrlich.

Gegenüber einem starken Kollektiv und als ebenbürtig eingeschätzten Mitspielern tun sie es nicht. Zum Beispiel: Thomas und Ralf spielen "Wer kennt die Verkehrszeichen?". Als Thomas an die Ampel für den Fußgängerschutzweg kommt, setzt er schnell drei Felder vor, ohne der Regel zu entsprechen. Norbert, der nicht mitspielt, das Spiel aber verfolgt, weil er bei der nächsten Runde dabei sein möchte, mischt sich ein: "Das weißt du nicht, du mußt zurück". Thomas ist verlegen und böse auf Norbert. Er entspricht zwar der Forderung, aber einen Moment später nimmt er die Figuren von Norbert, die dieser sich bereits auf die Startfelder bereitgestellt hatte, und legt sie zur Seite mit den Worten: "Nimm die mal da weg, das stört." Norbert fühlt sich durch das Verhalten von Thomas verletzt. Er legt seine Steine in die Schachtel zurück, sagt: "Ach, ich spiele doch nicht mehr mit" und wendet sich einer anderen Spielgruppe zu.

Thomas ist ein Kind, das die Regeln des Spiels ganz genau kennt. Ralf wurde von ihm nicht als ebenbürtiger Partner akzeptiert. Er kalkulierte ein, daß Ralf seine Fehler nicht bemerken würde. In einer größeren Gruppe und bei Mitspielern, die er höher einschätzte, wurde nie bemerkt, daß Thomas sich auf unehrliche Weise Vorteile [illegible]
Er war dafür bekannt, daß er sehr kritisch und kon-

sequent für die Einhaltung der Regeln in der Gruppe sorgte und sich auch selbst danach richtete.

Eine ähnliche Situation ergab sich bei "Mäxspiel". Christina sagt: "Ich teile jetzt aus", als sie eigentlich gar nicht dran ist. Die Mitspieler sind mit dem Austauschen der Grundkarten beschäftigt und achten nicht darauf. Nur Sonja bemerkt: "Der Verlierer teilt immer aus." Obwohl Christina es hörte, beachtete sie es nicht. Wäre der Hinweis von der Gruppe unterstützt worden oder hätte ihn ein Kind mit hohem Ansehen in der Gruppe geäußert, hätte Christina ihn mit großer Wahrscheinlichkeit berücksichtigt.

Diese und ähnliche Beobachtungen brachten uns zu der Schlußfolgerung, daß das Verhalten der Mitspieler auch von solchen Faktoren beeinflußt wird, wie die Größe der Spielgruppe, welche Kinder am Spiel beteiligt sind und welche Position der einzelne Spieler selbst in dieser Gruppe einnimmt. Kindern mit starkem Selbstbewußtsein ist es in kleineren Gruppen und bei Spielpartnern, die ihnen geistig unterlegen sind, möglich, die Regel subjektiv zu ihren Gunsten auszulegen und unehrlich zu spielen, ohne daß es von den Mitspielern bemerkt und kritisiert wird. Bei größeren Spielkollektiven ist das weniger möglich. Meistens versuchen die Kinder es erst gar nicht.

An den Beispielen werden aber auch wichtige Führungsaufgaben für die Erzieherin deutlich.

Durch ihre Beteiligung als Mitspieler an den Spielen hat sie die Möglichkeit, Fehler und Mängel in der Spielweise einzelner, die von den Kindern unbemerkt bleiben, unter Hinweis auf die geltende Regel aufzudecken.

Sie kann und muß auch dafür sorgen, daß noch unsicher und schüchtern vorgetragene Ideen, wie das Beispiel Christina - Sonja zeigt, nicht unbeachtet bleiben.

Durch pädagogisch geschickte Eingriffe kann sie in den Spielsituationen das Ansehen und Selbstbewußtsein zurückhaltender und wenig beachteter Kinder heben.

Dadurch fördert sie die Entstehung pädagogischer Situationen, in denen der einzelne durch eine einheitliche kollektive Meinung gezwungen wird, sich den Wünschen und Interessen des Kollektivs zu fügen, wenn er nicht an sozialer Anerkennung verlieren will. Sie schafft auch Möglichkeiten, daß der einzelne aktiv an der Entwicklung kollektiver Forderungen und ihrer Durchsetzung mitwirken kann.

Durch eine solche zielgerichtete pädagogische Führung stärkt die Erzieherin das Kollektiv und fördert die Entwicklung jedes Kindes. Sie trägt dazu bei, daß der einzelne auf Forderungen des Kollektivs positiv reagiert und sich in Konfliktsituationen mehr und mehr im Sinne und Interesse des Kollektivs entscheidet.

Damit kann gesagt werden, daß die Aktivität des Kollektivs in den Spielsituationen insgesamt zu positiven Reaktionen der Mitspieler bezüglich ihrer Leistungen und Verhaltensweisen führt.

4.1.3. Der Zusammenhang von Spielerlebnis und Aktivität der Mitspieler

Spiele, die ein Erlebnis für die Kinder waren, lösen den Wunsch nach Wiederholung aus. Sind entsprechende Voraussetzungen vorhanden, gehen die Kinder dazu über, sie selbständig zu organisieren.

Die Selbstorganisation verlangt bereits ein gewisses Maß an Aktivität. Das Kind, von dem der Vorschlag ausgeht, muß sich zunächst um Mitspieler kümmern. In den Versuchsgruppen geschah das entweder, indem derjenige laut fragte: "Wer spielt mit mir ... das Verkehrsspiel?" u. ä. Oder es wandte sich diesbezüglich direkt an einzelne Kinder, die es gerne als Mitspieler gewinnen wollte. Wie wir feststellten, ging die Initiative dabei von den verschiedensten Kindern der Gruppe aus.

Da die Spiele sehr beliebt waren, fanden sich fast immer Kinder für das Mitspiel bereit. Bei den Brettspielen bildeten sich nicht selten gleichzeitig zwei und mehr Spielgruppen, die sich mit dem gleichen Spiel beschäftigten.

Im Spielverlauf äußerte sich die Aktivität in Abhängigkeit von Spielziel und Spielregel in der unter 3.1.2. beschriebenen Art und Weise.

Daneben führten uns unsere Beobachtungen zu folgender Erkenntnis: Erst wenn die Kinder die Lern- und Handlung sicher beherrschen, gehen sie dann dazu über, sich für den Gesamtspielstand zu interessieren, ihn zu kommentieren, Prognosen zu stellen, sich gegenseitig anzuspornen und ähnliches. Dadurch wird die echte fröhliche Spielatmosphäre geschaffen, die den Kindern Freude bereitet und sich tief auf das Erleben auswirkt.

In solchen Situationen verlieren auch gruppenbezogene und zurückhaltende Kinder ihre Hemmungen. Sie schwimmen in die allgemeine Fröhlichkeit ein und nehmen von sich aus Kontakt zu anderen Mitspielern auf.

Der Beherrschungsgrad des Spielablaufes bildet auch die Voraussetzung dafür, daß die Kinder neue Ideen in den Spielablauf einfügen.

So beobachteten wir beim "Glückstreffer" eines Tages, wie eine Spielgruppe Freude daran fand, sich Wortspiele zu den Farben der Steine auszudenken (als Spielsteine werden bei diesem Spiel Kugelsteine verwendet). Irgendwann kam es, als Thomas einen blauen Stein gewann. Er nahm ihn mit der Bemerkung: "Oh, ein blauer, ist das ein schlauer?" Alle Kinder lachten. Danach suchten auch die anderen nach ähnlichen Wortspielen. Daran beteiligten sich Sonja und Steffen H., zwei allgemein sehr ruhige Kinder in gleicher Weise wie die übrigen. Sonja fand z. B. "Weiß - heiß."

Mit diesem Wortspiel beschäftigten sich die Mitspieler eine ganze Weile. Sie fanden alle weißen Steine plötzlich "heiß", und wenn sie diese beim Setzen anfassen mußten, so taten sie, als könnten sie sich daran verbrennen.

Nicht immer fanden die Kinder neue passende Worte zu einer Farbe. Dann wiederholten sie schon genannte oder gebrauchten sinnlose Lautverbindungen, die ähnlich klangen. Das entdeckte die Mitspieler. Sie sprachen die komischen Worte nach, fanden dabei andere Varianten, lachten und waren fröhlich. Diese Wortspielereien behinderten jedoch nicht den zügigen Spielablauf.

Bei dem gleichen Spiel beobachteten wir ein weiteres Mal, wie alle Kinder, bevor sie würfelten, den

übrigen mitteilten, welche Menge sie würfeln möchten, z. B. "Ich wünsche mir eine 5". Das war keine verbindlich festgelegte Regel, sondern jemand hatte damit angefangen, die anderen fanden es lustig und ahmten es nach. Es erhöhte für sie den Reiz und die Spannung im Spiel. Voraussetzung für ein solches Vorgehen war, daß jeder die Spielsituation schnell überblickte und erkannte, welche Zahl für sein Spielziel am günstigsten ist. Dazu waren alle Mitspieler durchaus in der Lage. Der "Wunsch" mußte sprachlich verständlich ausgedrückt werden.

An beiden Beispielen wird deutlich: Zwischen der Aktivität der Mitspieler und dem Spielerlebnis besteht ein enges Wechselverhältnis.

Je größer die Aktivität der Mitspieler bei der Spielgestaltung ist, um so interessanter und abwechslungsreicher ist das Spiel, und um so tiefer ist das Spielerlebnis. Umgekehrt regt auch das Erleben im Spiel die Aktivität und das Schöpfertum der Kinder an und wirkt dadurch auf das Spielerlebnis zurück.

Die Untersuchung ergab außerdem, daß didaktische Spiele bei den Kindern Aktivitäten erzeugen, die über die momentanen Spielsituationen hinausreichen. Davon zeugen Beobachtungen, die bei verschiedenen Anlässen gemacht werden konnten.

So wiederholten die Kinder bei Spaziergängen von sich aus Straßennamen und Verkehrsschilder und erkundigten sich zielgerichtet nach ihnen unbekannten. Sie übten die Reihenfolge der Wochentage außerhalb des Spiels und fragten Eltern und die Erzieherin nach Bezeichnungen für bestimmte Tiere. Auch untereinander tauschten sie ihr Wissen über bestimmte Dinge aus. Sie fragten sich z. B.

gegenseitig "Weißt du wie dieses Tier (Verkehrsschild, Straßenname) heißt?" und bestätigten bzw. vervollkommneten dadurch ihre Kenntnisse (vergl. dazu auch 3.1.2.).

Das alles sind mit entscheidende Ursachen dafür, daß die Kinder dieser Versuchsvariante im Endstand über weit umfangreichere und sicherere Kenntnisse verfügten als in der Variante II.

Zum anderen betrachten wir das Wechselverhältnis zwischen Spielerlebnis und Aktivität auch als Ursache für die überlegenen Ergebnisse, die sich beim Ausdenken von Spielvarianten zeigten (vergl. 3.1.4.).

Durch die vielfältigen Spielerlebnisse hatten die Kinder dieser Gruppen reichhaltige Erfahrungen darüber erworben, wie ein Spiel verlaufen muß, wenn es allen Beteiligten Spaß machen soll.

Aus bekannten Spielen waren ihnen Verfahren, Handlungen und Regeln vertraut, mit deren Hilfe man ein geordnetes und gleichberechtigtes Handeln aller Beteiligten in einem Spiel so organisieren kann.

Sie waren es gewöhnt, Spiele mit geregeltem Ablauf auszuführen, sich dabei auf die Mitspieler zu konzentrieren, deren Handeln und Verhalten zu beachten und ihre Aktivitäten für ein schönes, interessantes Spiel einzusetzen.

Durch ihre Erfahrungen mit didaktischen Spielen konnten sie sich, wenn jemand eine Variante vorschlug, die Spielsituation ziemlich konkret vorstellen. Das bestätigten Ergänzungsvorschläge, Bedenken oder Zustimmung, die von den übrigen erteilt wurden.

[illegible] hatten wir die Kinder dieser Gruppen Vor- [illegible] als sie vor der Aufgabe standen, sich Spielmöglichkeiten zu dem vorgelegten Material zu über- [illegible] elten sich in den Ergebnissen eindeutig wider.

Diese Ergebnisse erlauben die Feststellung, die Kinder erwerben durch didaktische Spiele Fähigkeiten für die Gestaltung von Gemeinschaftstätigkeiten. Sie sind in der Lage, diese Fähigkeiten mit Erfolg schöpferisch in neuen Sit[illegible]onen einzusetzen.

Insgesamt bestätigte diese Untersuchungsvariante, daß die Aktivitäten der Kinder zur Wiederholung der Spiele mit dem Spielerlebnis in Zusammenhang [illegible]

Die Aktivitäten der Mitspieler in den Spielsituationen sind weitestgehend von der Beschaffenheit der Spiele abhängig.

Von den Elementen des Spielaufbaus werden Aktivitäten hinsichtlich der eigenen bewußten Handlungs[illegible] als auch der zielgerichteten Einflußnah[me] auf die Mitspieler [illegible] ausgelöst. Diese Aktivitä[ten] und Wechselbezie[hungen] [illegible] in den Spielsituatio[nen] [illegible] des Spieler[illegible] wesentlich und [illegible] eine erhebliche erzieherische Wirkung. [illegible] die Ursache für Erziehungs- und Selbst[erziehungs]bestrebungen der Kinder während des

3.2. Ursachen für die Ergebnisse mit Spielen ohne Niveau der Autodidaktik

Wie aus der Darstellung im Gliederungspunkt 3.1.1. hervorgeht, konnten mit Hilfe dieser Spiele schon darum keine hohen Bildungs- und Erziehungsergebnisse erzielt werden, weil in 13 von 20 Fällen das Spiel nur ein einziges Mal, und zwar bei der Einführung durch die Erzieherin, gespielt wurde. In weiteren 6 Fällen wurde das Spiel einmal von den Kindern selbständig ausgewählt und zu gestalten versucht. Dabei endete es entweder mit dem Zerfall der Spielgruppe und dem Abbruch des Spiels oder wurde nicht in der gelehrten Weise, sondern als schöpferisches Rollenspiel zu Ende geführt. [illegible] Spiel ("[illegible]") wurde zweimal in [illegible] pe aufgegriffen. Von den 7 Kindern, die am ersten Spiel teilgenommen hatten, waren 2 auch beim zweiten Mal dabei, als es nur vier Kinder [illegible]ten. Während es im Spiel mit sieben Kindern Streit und Zank gab und ein Kind nach dem anderen sich anderen Spielen zuwandte, wurde es von den vier Kindern dreimal durchgeführt (jeder 3 x raten) und dann gemeinsam beendet. Danach wurde es von niemandem mehr organisiert.

Die Ursachen hierfür [illegible]en offensichtlich in der Beschaffenheit der [illegible]. Die Analyse ihres Aufbaus läßt erkennen, daß es sich – genau genommen – gar nicht um didaktische Spiele handelt, sondern um didaktische Übungen.

Es liegt hauptsächlich daran, daß die [illegible] nicht über ein abgerundetes Spiel [illegible]

[illegible]

Trotz Einbeziehung von Spielelementen [illegible]
"[illegible]" für die Kinder nicht [illegible]

der Handlungsablauf meistens
tet, die Handlungen keine an-
rgen darstellen und die Re-
ausgebaut sind.

e durch die Kinder. Das soll in
schritten nachgewiesen werden.

4.4.1. Fehlen der Spielstruktur

Auf Grund der Beobachtungen in den Spielsituationen kann gesagt werden, daß die Spiele in der Versuchsvariante II von den Kindern nicht als Spiele erlebt, sondern mehr als Beschäftigung, als Lernen empfunden wurden. Das zeigte sich deutlich im Verhalten der Kinder während der Spiele. Erwartungsvoll konzentrierten sie sich auf die Erzieherin. Von ihr erteilte Instruktionen und Anordnungen erfüllten sie bereitwillig und genau. Doch eigene Initiative ergriffen sie kaum. Mit Hinweisen, Vorschlägen oder Meinungen wandten sie sich weniger an die Mitspieler als vorwiegend an die Erzieherin.

Die Ursachen hierfür sehen wir in der Qualität der Spiele. Die Analyse des Aufbaus ergibt, die Spiele besitzen zwar eine entwickelte Lernstruktur, aber es fehlt die ausgebaute Spielstruktur. Bei der Entwicklung der Spiele ist es nicht gelungen, die Lehrabsicht in ein ansprechendes Spiel zu kleiden.

Die pädagogische Wirkung didaktischer Spiele wird über ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Lern- und Spielstruktur erzielt (vergl. 1.1.2.).

Alle Spiele besitzen eine klar und eindeutig umrissene Bildungs- und Erziehungsaufgabe, die mit den Zielen und Aufgaben des Bildungs- und Erziehungsplanes für die ältere Gruppe übereinstimmen.

Die Festlegung des Handlungsablaufes ist darauf

die Eigenschaften des Gegenstandes, den er abtastet, beschreiben muß, verzögert den Ablauf. Das Beschreiben ordnet sich nicht logisch in den Spielablauf ein. Es hat für das Spiel - für das Erraten des Gegenstandes - eigentlich keine Bedeutung. Es wird aus rein pädagogischen Gründen gefordert. Den Kindern fällt es wesentlich leichter, von der Tastempfindung sofort auf den Gegenstand zu schlußfolgern, als zunächst die Empfindungen zu beschreiben. Außerdem kann die Beschreibung erst kontrolliert werden, nachdem der Gegenstand gezeigt wurde. Vorher kann man z. B. nicht feststellen, ob der Spieler tatsächlich etwas Hartes, Weiches, Rundes usw. spürt.

Das erneute Füllen des Beutels nach jedem Raten ist ebenfalls ein Vorgang, der den Spielverlauf verzögert. Die Kinder können sich häufig nicht sofort entscheiden, welcher der vorhandenen Gegenstände sie in den Beutel tun sollen. Nicht selten müssen sie erst aufgefordert werden, sich zu beeilen.

So kommt es, daß das Interesse der Kinder bald erlahmt. Sie kennen die Gegenstände im Beutel bekommen aus ihrer täglichen Umgebung und sind ihnen gut vertraut. Damit verliert der Wunderbeutel das Geheimnisvolle. Die Kinder, die bereits einmal raten durften, müssen aus Erfahrung, sie werden erst alle anderen Kinder einmal drangekommen sind, vielleicht noch einmal raten dürfen. Bei einer größeren Gruppe und einem verzögerten Ablauf reicht die Zeit aber gewöhnlich nur für einmal. An der Handlungsausführung der übrigen Teilnehmer hat sie kein echtes Interesse mehr. Es ist für sie bedeutungslos geworden. Wir beobachteten, daß die Mitspieler mit Ungeduld darauf warteten, der Spieler möge fertig werden, weil damit die Möglichkeit, selbst

noch einmal aktiv werden zu können, näher rückt.

Das Fehlen von Spielhandlungen, die den Interessen und die Aktivität der Kinder genügend ansprechen, muß als eine Ursache dafür angesehen werden, daß die Kinder nach anfänglicher Begeisterung nicht mehr den Wunsch hatten, das Spiel weiterzuführen.

Bei der "Zähluhr" stellte sich der Sachverhalt etwas anders dar, ergibt aber die gleiche Schlußfolgerung.

Die geistige und manuelle Tätigkeit ist bei diesem Spiel für die gesamte Spieldauer gesichert, denn jedes Kind besitzt eine Zähluhr und handelt damit entsprechend der erteilten Aufgabenstellung. Das macht ihnen zunächst großen Spaß. Sie haben Freude an der Aufgabenlösung.

Doch die Bewertung der Aufgabenlösung wird nicht über eine Regel von den Mitspielern selbst vorgenommen, sondern von der Erzieherin, die als Spielführer fungiert. Es gibt keine Regel, die richtige Lösungen positiv bekräftigt und falsche "bestraft". Dadurch besteht das Ziel der Handlung für die Teilnehmer in der Handlungsausführung selbst, im Kräftemessen an der Aufgabe und der Erringung des Lobes der Erzieherin. Über diese Zielstellungen werden aber nicht die Beziehungen der Teilnehmer untereinander organisiert. Das Spiel organisiert die Beziehungen zwischen dem Spielführer (der Erzieherin) und der Spielgruppe. Auf die Wechselbeziehungen in der Spielgruppe nimmt es weder direkt noch indirekt Einfluß.

Das Kräftemessen an der Aufgabe und das Lob der Erzieherin sind jedoch als Anreiz und Aktivator für das Spiel auf die Dauer nicht stark genug, um

das Interesse und die ganzheitliche Aktivität aufrecht zu erhalten. Sobald die Kinder die Aufgaben mehrmals mit Erfolg gelöst haben, hat das Erfolgserlebnis für sie an Bedeutung verloren.

Da das Lob der Erzieherin in den meisten Fällen allen Kindern oder zumindest der Gruppe gilt, ist es für den einzelnen ebenfalls nicht besonders erstrebenswert. Dadurch fällt die emotionale Erregung, und das Spiel wird langweilig, wenn nicht durch den Spielführer stets neue und höhere Aufgaben gestellt werden. Eine solche einfallsreiche und ideenreiche Aufgabenstellung, die das Können der Mitspieler entsprechend berücksichtigt, kann nicht von einem Kind als Spielführer erwartet werden. Ebenfalls ist die Kontrolle und Bewertung bei einem gleichaltrigen Spielführer sehr schwierig. Nur einzelne Kinder sind eventuell dann in der Lage, da die Lösungen bei einer größeren Mitspielerzahl aus verschiedenen Perspektiven schnell überblickt werden müssen.

Die Handlung, wie sie in diesem Spiel in den Gesamtaufbau eingeordnet ist, wird von den Mitspielern - obwohl sie mit einem Spielzeug ausgeführt wird - nicht als Spielhandlung erlebt, sondern als Lernhandlung.

Das zeigte sich deutlich in den Kontrollspielen. Die Kinder verhielten sich wie in einer Beschäftigung. Sie lösten die von der Erzieherin gestellten Aufgaben und warteten danach auf ihre weiteren Anordnungen. Wollten sie etwas sagen, dann meldeten sie sich und warteten, bis die Erzieherin sie aufforderte zu sprechen. Das konnte auch beobachtet werden, wenn die Kinder sich zu den Handlungen oder Resultaten der Nachbarn äußern wollten.

Die Einstellung, es handelt sich bei der "Zähluhr" um eine Beschäftigung, spiegelte sich auch darin wider, als beim Rollenspiel "Kindergarten" die "Kindergärtnerin" für die "Beschäftigung" die Zähluhr wählte. Dabei fand (sinngemäß [als Kindergärtnerin) eigene Ideen, z. B. "Der Zeiger soll anzeigen, wieviel Schneeglöckchen in der Vase sind" (5), "... wieviel Kinder am Tisch sitzen" (4) Diese Beispiele waren von der Erzieherin nicht gebracht worden.

Als Beweis soll noch ein drittes Beispiel angefügt werden. Beim Spiel "Aufbau der Dekade" lautet die Bildungs- und Erziehungsaufgabe: "Die Kinder lernen die Namen der Wochentage und ihre Aufeinanderfolge. ..."[1]

Der Spielverlauf ist so festgelegt, daß die Kinder die Namen der Wochentage in der richtigen Reihenfolge hören, sie aktiv gebrauchen und durch Darstellung üben, d. h. Kinder bekommen die Namen der Wochentage und stellen sich entsprechend der jeweiligen Anweisung des Spielführers in der Reihenfolge auf, nennen den Namen des Wochentages, den sie verkörpern, oder reihen sich nach erteilter Aufforderung auf den Platz zurück.

Ein solcher Verlauf, der vom Spielführer variabel gestaltet wird und bei dem die Wochentage häufig aktiv von den Mitspielern angewendet werden, müßte dazu beitragen, daß die Kinder sich die Namen und ihre Aufeinanderfolge einprägen. Damit wäre der Lernvorgang abgesichert. Aber ein interessantes Spiel stellt ein solcher Verlauf nicht dar. Die Ursachen dafür sind einfach: Der Verlauf wird

---

[1] Autorenkollektiv unter Redaktion von E. Arndt: a. a. O., S. 126

nicht von Regeln bestimmt, sondern vom Spielführer.

Es müssen immer sieben Mitspieler und ein Spielführer am Spiel beteiligt sein, anders ist es nicht spielbar. Sind zwar Mitspieler vorhanden, werden die übrigen überhaupt nicht aktiv einbezogen, sind es weniger, ist die Reihenfolge der Wochentage nicht vollständig.

Der Spielablauf organisiert die Beziehungen unter den Mitspielern weder direkt noch indirekt.

Als Anreiz für die Teilnahme bietet das Spiel die Handlungsdurchführung selber. Die besteht darin, bei Nennung eines bestimmten Wochentages vom Platz aufzustehen und sich in die Reihe der Kinder mit Wochentagsnamen richtig einzuordnen (hinter- oder nebeneinander stellen), zu sagen, "ich bin der ... Montag", und sich gegebenenfalls wieder auf den Platz zurückzusetzen. Bei richtiger und richtiger Handlungsdurchführung besteht die Anerkennung auf das Lob des Spielführers.

Auch bei der Variante, in der die Wochentage in einer selbsterdachten Geschichte vorkommen und die Kinder beim Nennen "ihres" Wochentages aufstehen und sagen müssen, "ich bin ... der Sonntag", wird der Verlauf für die Mitspieler nur ähnlich eintönig und schwierig, doch ein wirklichen Spiel kommt nicht zustande, weil die Spielhandlung fehlt.

Außerdem ist die Aufgabe des Spielführers in diesem Spiel so schwierig, daß sie von Einschränkungen wohl kaum ohne ernsthafte Komplikationen eingeführt werden kann (eine Geschichte erdenken und erzählen, in der die Wochentage ungeordnet, aber sehr häufig vorkommen).

Im Buch "Didaktische Spiele" sind übrigens sowohl

für den "Aufbau der Wochentage" als auch für die zuvor gewerteten Spiele jeweils die Regelung als Spielführer benannt.

Damit muß auch dieses Spiel in die Kategorie "Didaktische Übungen" eingeordnet werden.

Die durchgeführten Untersuchungen erlauben eine gleiche oder sehr ähnliche Einschätzung für alle in der Variante II des pädagogischen Experiments eingesetzten Spiele. Wir beschränken uns auf diese 3 Beispiele, weil wir meinen, damit überzeugend nachgewiesen zu haben, daß durch das Fehlen einer ausgebauten Spielstruktur - und damit einer echten Spielhandlung - dem Spielbedürfnis der Kinder nicht befriedigt wurde.

Es kam zu keinen nachhaltigen Spielerlebnissen, die das Verlangen zur Wiederholung der Spiele zur Folge gehabt hätten.

4.2.2. Fehlen von Spielzielen

In engem Zusammenhang mit der Lern-Spiel-Struktur stehen die individuellen Ziele der Mitspieler.

Bei einer entfalteten Spielstruktur leiten die Kinder sie aus der Idee des Spieles ab.

Eine ungenügend ausgebaute Spielstruktur bietet den Kindern kaum Spielziele.

Überwiegt die Lernstruktur, sind die Ziele der Kinder allgemein auf die Handlungsausführung selbst, auf die Lösung der Aufgabe sowie auf das Lob für richtige Lösungen gerichtet. Andere Ziele können vom Spiel nicht abgeleitet werden. Stellt die Erzieherin die Aufgaben, sind die Mitspieler auch vorrangig an der Anerkennung durch die Erzieherin interessiert. Die Anerkennung der Gleichaltrigen ist zweitrangig. Die Zielstellung der Kinder und deren Verwirklichung vollzieht sich auf der Grundlage von Wechselbeziehungen zwischen der Erzieherin und den Kindern. Das Kollektiv der Mitspieler hat kaum Anteil daran. Es bildet praktisch nur den Hintergrund. Erst durch eine pädagogisch geschickte Führung, bei der die Erzieherin die Beziehungen zwischen den Kindern bewußt vermittelt, gewinnt das Kollektiv eine gewisse Bedeutung für die Tätigkeit des einzelnen. Wenn die Erzieherin z. B. ein Kind besonders lobt oder ihr Interesse an der Handlung und dem Resultat der einzelnen durch Sprache und Mimik bekundet, lenkt sie die Aufmerksamkeit und das Interesse der Gruppe auf die verschiedenen Mitspieler, regt zum Wettstreit unter den Mitspielern an und erreicht, daß die Kinder die Resultate miteinander vergleichen und nach hohen Ergebnissen streben.

Damit wird zwar eine ähnliche Wirkung erzielt wie in didaktischen Spielen, in denen die Kinder Spielziele verfolgen, aber sie ist eben nur dann vorhanden, wenn die Erzieherin das Spiel selbst leitet und es dabei versteht, durch ihre Führung die Beziehungen der Spielteilnehmer untereinander zu organisieren. Es ist nicht das Spiel selbst, das Wechselbeziehungen unter den Mitspielern hervorruft, sondern die Art und Weise der Spielführung durch die Erzieherin. Deshalb ist ein Spiel oftmals beliebt bei den Kindern, wenn die Erzieherin mitspielt, aber wenig attraktiv, wenn die Kinder es selbständig zu spielen versuchen.

Die entscheidende Ursache dafür ist, daß die individuellen Ziele der Kinder in keinem Zusammenhang mit den sozialen Beziehungen in der Spielgruppe stehen. Deshalb kann auch ihre Realisierung unabhängig von den Spielhandelnden erfolgen. Für die Erreichung der Ziele sind das Handeln der anderen und deren Resultate unwichtig. Der einzelne Spieler braucht sie in seinem Handeln und Verhalten nicht zu berücksichtigen, weil sie für die Erreichung der eigenen Ziele keine Auswirkungen haben. Darum ist das Spiel für den einzelnen nur in der Phase interessant, wenn er selbst handeln kann. Zeiten, in denen nur einzelne Kinder die Spielhandlung ausführen und die übrigen zuschauen, fehlt der Anreiz für die aktive Teilnahme am Spielverlauf. Bei einem Spiel mit einer größeren Mitspielerzahl bleiben die Kinder deshalb über längere Zeit passiv. Das trübt die Freude am Spiel und führt zu Unzufriedenheit, die sich nicht selten in Undiszipliniertheit auswirkt. Diese Erscheinungen waren allgemein bei den Spielen dieser Versuchsvariante zu verzeichnen.

Ein typisches Beispiel hierfür ist "Der Blumenladen".[1]

Der Spielverlauf läßt keine andere Zielstellung zu, als die gewünschte Blume exakt zu beschreiben und die Regeln, die für den Verlauf gelten, genau einzuhalten. Während die übrigen Teilnehmer eine Blume "kaufen", ist für den einzelnen das Spiel reizlos. Die geistige Aktivität jedes Kindes ist zwar für die gesamte Spieldauer möglich, indem die Mitspieler die Spielhandlung der jeweiligen Hauptspieler verfolgen und kontrollieren, da es jedoch keine Regel gibt, die vorschreibt, nach welchen Kriterien das Handeln zu bewerten ist, was zu geschehen hat, wenn den Hauptspielern Fehler unterlaufen, wird die geistige Aktivität vom Spiel nicht herausgefordert. Sie ist keine notwendige Bedingung für einen harmonischen Spielablauf. Es genügt, wenn der einzelne sich nur in der Phase auf das Spiel konzentriert und aktiv ist, wenn er selbst die Spielhandlung auszuführen hat.

So interessierten sich die Kinder beim "Blumenladen" wenig dafür, ob die Regeln eingehalten wurden, sondern vielmehr dafür, daß der Ablauf zügig voranging, damit sie bald selbst handeln konnten.

Die Beobachtungen ergaben, daß die Kinder sich nicht das Ziel stellten, die zu kaufenden Blumen – wie es die Regel forderte – genau zu beschreiben, sondern ihr Spielziel bestand allgemein darin, die gewünschten Blumen zu bekommen und die Handlungen eines Kunden auszuführen. Dafür spricht, daß fast alle Kinder, die gewünschten Blumen mit dem Namen forderten und, wenn sie ihn nicht kannten,

---

[1] Autorenkollektiv unter Redaktion [illegible], a. a. O., S. 95

[illegible], sich durch Zeigen, Hinweise auf die ei[illegible]chende Vase und Nennen der Farbe der Tem-[illegible] verständlich zu machen. Die Beschreibung der Blume erfolgte zumeist erst, wenn die Erzieherin [illegible] und später auch die Verkäuferinnen – dazu aufforderten. Sie fiel den Kindern schwer. Einige konnten es nur stockend und mit Hilfe von Fragen seitens der Erzieherin. Das führte zu Spielverzögerungen. Von den Teilnehmern kamen kaum Forderungen zur Beschreibung der gewünschten Blumen. Sie waren einverstanden, wenn statt dessen die Namen genannt wurden und dadurch schneller der nächste dran kam. Für die Kinder gab es keinen Anreiz, sich um eine exakte Beschreibung der Blumen zu bemühen, weil sie durch die richtige Bezeichnung der Blume schneller und sicherer ihr Spielziel verwirklichen konnten.

Die Ursache dafür muß darin gesehen werden, daß die pädagogische Aufgabenstellung – typische Merkmale beobachten und exakt beschreiben – nicht so in den Spielverlauf eingearbeitet war, daß Wünsche und Bestrebungen der Kinder sich darauf richteten, sie als persönliche Zielstellung zu übernehmen und im Wettstreit mit den übrigen Teilnehmern anzustreben.

Das gleiche trifft für eine Reihe anderer Spiele dieser Variante zu, z. B. "Wunderbeutel", "Was transportieren wir?", "Straßenverkehr", "Spiel mit Gemüse".

Dadurch ist die Aktivität der Kinder nicht für die gesamte Spieldauer gesichert. Sie sind un-[illegible]

Es entsteht [illegible] und Langeweile. Oftmals sind die Kinder froh, wenn das Spiel beendet ist und

sie sich anderen Spielen zuwenden können.

Diese Erscheinungen treten allgemein nicht auf, wenn das Spiel den Kindern Spielziele bietet, die die Kinder zum Wettbewerb bei der Lösung der Spielaufgaben anregen.

Solche Spielziele fördern die geistig, emotionale und volitive Aktivität der Kinder und halten sie über die gesamte Spieldauer wach.

4.2.3. Fehlen von eindeutigen Spielregeln

In den vorangegangenen Abschnitten wurde bereits deutlich, daß die Regel einen wesentlichen Anteil daran hat, welchen Charakter ein Spiel trägt, ob es ein wirkliches Spiel oder eine didaktische Übung ist.

Regeln, die positives Handeln in ansprechender, den Kindern verlockend erscheinender Weise bekräftigen und Fehler und Mängel in origineller Art deutlich machen und bestrafen, sind sehr entscheidend dafür, daß die Kinder ihre Tätigkeit als Spiel erleben.

Bei Nichtvorhandensein von interessanten und eindeutigen Regeln für den gesamten Verlauf wird dem Spielcharakter nicht Rechnung getragen. Solche Spiele bedingen einen Spielführer, der in den verschiedenen Situationen Entscheidungen trifft und den Fortgang des Spieles sichert. Durch das Fehlen von Regeln als Orientierungsgrundlage für den Verlauf des Spiels und als objektiver Maßstab für die Bewertung des Handelns und Verhaltens der Mitspieler hängen die Entscheidungen sehr stark von der Person des Spielführers ab und können mehr oder weniger subjektiv sein.

Ist die Erzieherin Spielführer, verläuft das Spiel problemlos, weil ihre Entscheidungen als gerecht empfunden, anerkannt und befolgt werden. Fungiert hingegen ein Kind als Spielführer, kommt es leicht zu Streit. Einige Kinder fühlen sich ungerecht behandelt, protestieren daher gegen die Anordnungen und versuchen, ihre eigene Meinung durchzusetzen. Besonders kompliziert ist es, wenn die Rolle des Spielführers von Kindern ausgeführt wird, die auf Grund ihrer Leistung und Haltung keine große Auto-

rität in der Gruppe genießen. Diese Kinder werden von den Mitspielern besonders kritisch beobachtet. Sie [illegible] fällt es [illegible] eindeutige und gerechte Entscheidungen zu treffen und sie bei den Mitspielern durchzusetzen. Sie lassen sich von bestimmten Kindern beeinflussen, handeln dadurch anderen gegenüber wirklich ungerecht, verlieren leicht den Gesamtüberblick, und daher enden diese Spiele oft mit Mißerfolgserlebnissen sowohl für den Spielführer als auch für die Mitspieler.

Deshalb müssen auch bei Spielen mit einem Spielführer die Aufgaben und Handlungen für alle möglicherweise eintretenden Spielsituationen durch eindeutige Regeln festgelegt werden. Bei Kenntnis der Regel [illegible] scheidungen und Ungerechtigkeiten vorgebeugt.

Bei den eingesetzten Spielen fehlten zumeist bis ins Detail festgelegte Regeln für den gesamten Spielablauf. Diese Spiele sind [illegible] die Erzieherin die Spielführung innehat. Sie kann auch ohne formulierte Regeln der Gruppe und der Situation entsprechend richtige und gerechte Festlegungen und Entscheidungen treffen. Doch für das selbständige Spiel der Kinder wirkt sich das Fehlen von Regeln negativ aus. So kam es z. B. beim "Wunderbeutel" zu Streit, weil einige zwei- und dreimal raten durften, während andere noch gar nicht dran waren. Es gab Diskussionen und Uneinigkeit darüber, ob auch diejenigen, die falsch geraten hatten, Spielführer sein und den Beutel neu füllen dürfen. Auf das Beschreiben der Tastempfindungen legten die Kinder beim selbständigen Spiel

keinen Wert. Als Iren die [illegible]
wollte, nachdem sie sie [illegible]
merkte Astrid: "Hast ja schon gesagt, du [illegible]
schon."

Die Mehrdeutigkeit der Regeln bzw. das Nichtvorhandensein führte zu Unstimmigkeiten unter den Mitspielern, die das Eingreifen der Erzieherin erforderte und das Spiel insgesamt verzögerte. Daher wandten sich die Kinder nach und nach anderen Spielen zu.

Auch die Tatsache, daß die Kinder die Spiele "Zähluhr" und "Straßenverkehr" im selbständigen Spiel zu organisieren versuchten, sie dann aber als schöpferische Rollenspiele gestalteten, [illegible] wir als Bestätigung unserer Auffassung an, daß [illegible] Kinder klare und eindeutige Regeln als Orientierungsgrundlage für einen reibungslosen Spielablauf benötigen.

Im Spiel "Straßenverkehr" gibt es eigentlich überhaupt keine Regeln. Als Spielregeln sind die Regeln des Verhaltens im Straßenverkehr für die verschiedenen Verkehrsteilnehmer ausgewiesen. Wer sich richtig verhält, wird gelobt, wer Fehler begeht, bekommt einen Stempel (auch Fußgänger und Fahrer von Pferdewagen).

Da alle Teilnehmer sich gleichzeitig im Straßenverkehr bewegen, ist die Kontrolle über richtiges Verhalten sehr schwer. Die einzelnen Verkehrsteilnehmer benötigen nur Sekunden, um alle "Straßen" und "Kreuzungen" zu passieren. Daher ist das Spiel nach wenigen Minuten für die Kinder reizlos. Wenn sie sich richtig verhalten, geschieht nämlich weiter nichts, als daß sie auf den Straßen hin- und herlaufen. Auch wenn die Teilnehmer die Handlung

nacheinander ausführen, gewinnt das Spiel insgesamt [illegible] en Reiz. Es wird deutlich übersichtlicher und besser kontrollierbar.

In unseren Untersuchungsgruppen begannen die Kinder bereits beim Einführungsspiel, sich nach kurzer Zeit bewußt falsch zu verhalten, um einen "Stempel" zu bekommen. So rief z. B. Thomas: "Herr Polizist, ich bin falschgefahren, ich brauche einen Stempel." Frank und Andreas, beide Autofahrer, fuhren absichtlich zusammen, wenn sie einander begegneten und spielten "Unfall". Es gab schließlich so viele Verkehrsverletzungen, daß die "Polizisten" den Überblick verloren. Die Erzieherin beendete das Spiel vorzeitig, denn auch ihre Hinweise und Ermahnungen hielten nur für kurze Zeit vor.

Den Verlauf des Spieles "Die Zähluhr" analysierten wir bereits unter dem Aspekt der Lern-Spiel-Struktur (vergl. 4.2.1.) und gingen dabei auch auf Mängel der Regel als Modell der Handlung ein. Deshalb verzichten wir an dieser Stelle darauf und führen statt dessen noch das Spiel "Was wurde verändert?" als Beispiel an, obwohl es nicht von den Kindern selbständig organisiert wurde.[1]

In diesem Spiel wird nicht durch die Regel festgelegt, in welcher Reihenfolge die Teilnehmer raten dürfen, wer bestimmt, was verändert werden soll und wer die Veränderungen vornimmt. Beim selbständigen Spiel der Kinder führt das unweigerlich zu Komplikationen, denn erfahrungsgemäß wollen alle Mitspieler gerne diese Aufgaben ausführen. Deshalb bestürmen sie den Spielführer, sie zu wählen. Hierbei gerecht zu verfahren ist sogar für

---

1 Autorenkollektiv unter Redaktion von M. Arndt: a. a. O., S. 65

die Erzieherin nicht immer einfach. Um vieles schwieriger ist es aber für ein Kind der Gruppe, wenn es dazu noch erlebt, daß seine Entscheidungen nicht sofort und von allen respektiert werden. Denn gewöhnlich gibt es in jeder Gruppe Kinder, die die Anordnungen von Gleichaltrigen zu umgehen suchen. Die Unterstützung der Übrigen [illegible] ist beim Fehlen von klaren Regeln ungewiß, weil die einzelnen sehr daran interessiert sind, die Aufgaben selbst übernehmen zu können.

Außerdem hat der Spielführer noch die Aufgabe, Kindern, denen die Veränderung nicht [illegible], mit kleinen Hinweisen zu helfen. Hierbei das richtige Maß zu finden, ohne vorzusagen, ist ebenfalls für ein Kind nicht einfach.

Alle diese Schwierigkeiten könnten durch eindeutige Regeln vermieden werden. Das beweist das Spiel "Es hat sich was verändert" (Variante I des pädagogischen Experiments, siehe Anlage Nr. 1). Für dieses Spiel wurde die Grundidee von "Was wurde verändert?" übernommen. Die Aufgabe, der Inhalt und in wesentlichen auch die Spielhandlung blieben unverändert. Die Regel erhielt einige Ergänzungen und wurde vor allem präzisiert. Dadurch wurde eine völlig andere Wirkung bei den Kindern erzielt, die sich sehr deutlich in ihrer Aktivität, in ihrer Anteilnahme am Spiel zeigte. Die Kinder erhielten durch die übersichtlichen und eindeutigen Regeln eine Orientierungsgrundlage für das richtige Handeln und Verhalten aller Beteiligten während des gesamten Spielverlaufes. Das gestattete ihnen, das Spiel selbständig in der gelernten Weise zu gestalten und Unstimmigkeiten mit Hilfe der Regel selbst zu beseitigen. Die genannten Mängel: Fehlen der Spielstruktur und - damit

eng in Zusammenhang stehen[illegible] [illegible] von Spiel-
sielen und fest[illegible], eindeutigen Spielregeln stellen
die Ursachen dafür dar, daß diese [illegible]
selbständig von den Kindern organisi[illegible]
spielt wurden und daß der pädago[illegible]
[illegible] Hilfe erzi[illegible]
[illegible] Spielen auf d[illegible]

Damit bestätigte das Experiment unsere Auffassung über den pädagogischen Wert didaktischer Spiele. Er wird in Abhängigkeit vom Aufbau der Spiele gesehen. Didaktische Spiele besitzen dann einen hohen pädagogischen Wert, wenn sie nach den Grundsätzen der Autodidaktik aufgebaut sind, wenn der Lernprozeß über die Spieltätigkeit angeregt, gesteuert und reguliert wird.

5. Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

Die Untersuchung bestätigte die der Arbeit zugrunde liegende Hypothese über die Spezifik der sozialen Beziehungen in didaktischen Spielen und deren Einfluß auf die Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung bei Vorschulkindern.

Im einzelnen gelangten wir zu folgenden Erkenntnissen:

1. Die sozialen Beziehungen in der Spielgemeinschaft stehen mit dem Aufbau der Spiele in engem Zusammenhang. Sie sind abhängig von der Beschaffenheit der Spielhandlung und der Spielregel.

   - Die Spielhandlung organisiert und fördert die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander,

     - wenn die Ausführung der Handlung hohe Anforderungen an die Kinder stellt,
     - wenn die Handlung Wünsche bei den Kindern in bezug auf die Handlungsausführung oder das Handlungsresultat auslöst,
     - wenn sie Momente der Spannung und Überraschung bietet,
     - wenn sie die freie Entscheidung in der Wahl von Spielpartnern zuläßt.

   - Die Spielregel organisiert und fördert die sozialen Beziehungen,

     - wenn sie gemeinsames Handeln von mehreren oder allen Mitspielern vorschreibt,
     - wenn sie Spielziele anbietet, die zum Wettbewerb unter den Mitspielern führen,
     - wenn die Erreichung der persönlichen Spiel-

ziele vom Resultat der Mitspieler abhängt, bzw. wenn die Spielhandlungen und Spielresultate der anderen Teilnehmer in der eigenen Handlung beachtet werden müssen, um die Spielaufgabe rationell und richtig zu lösen,

- wenn sie Spielaufgaben bietet, die hohe Anforderungen an die Leistung und an das Verhalten der Mitspieler stellt,
- wenn sie einen schnellen Wechsel der Hauptspieler festlegt

2. Didaktische Spiele organisieren die sozialen Beziehungen unter den Mitspielern in direkter und indirekter Weise.

- Direkt organisiert das Spiel die sozialen Beziehungen dann, wenn die Regel das Verhalten der Spielteilnehmer zueinander konkret vorschreibt, z. B. gemeinsam zu beraten und zu entscheiden, oder die Entscheidung obliegt nur dem Hauptspieler, und die Mitspieler richten sich danach.

- Indirekt werden die sozialen Beziehungen über die Spielziele organisiert. Allgemeine Spielziele im didaktischen Spiel fordern zum Wettbewerb auf. Dieser weckt das Interesse an den Handlungen und Resultaten der Mitspieler und führt darüber hinaus zu Reaktionen auf das Handeln und Verhalten der einzelnen Spieler.

3. Soziale Beziehungen, organisiert über den Spielaufbau, sind Spielbeziehungen, weil sie inhaltlich durch die Spielidee determiniert werden.

Spielbeziehungen und reale Beziehungen beeinflussen sich wechselseitig. In den Spielsituationen

tionen haben Spielbeziehungen den Vorrang gegenüber realen Beziehungen, d. h., welche Mitspieler Beziehungen zueinander eingehen und welchen Inhalt diese Beziehungen haben, ist in erster Linie von der Regel und den persönlichen Spielzielen abhängig, erst in zweiter Linie von den realen Beziehungen.

4. Die Spezifik der sozialen Beziehungen im didaktischen Spiel besteht in der Wechselbeziehung zwischen Spielkollektiv und dem Einzelspieler. Die Wechselbeziehungen sind inhaltlich auf die Gestaltung eines interessanten, harmonischen Spieles, auf normgerechtes Verhalten und hohe Leistungen der Spielteilnehmer gerichtet.

5. Die Aktivität der einzelnen Teilnehmer als Kollektivmitglied ist von objektiven und subjektiven Bedingungen abhängig.

   - Objektive Bedingungen für das Zustandekommen von zielgerichteten Einwirkungen des einzelnen Kindes auf die Kollektivmitglieder sind Spielziele und Spielregeln. In Spielen ohne Spielziel haben die Kinder wenig Interesse am Handeln und regelgerechten Verhalten der Mitspieler. Sie beobachten nicht zielgerichtet, und daher sind die Einwirkungen gering und weniger konkret.

   [illegible] Lage für richtiges Handeln erforderlich und erhalten einen objektiven Maßstab für die Bewertung der.

   - Subjektive Bedingungen für zielgerichtete Einflußnahmen der Spielteilnehmer auf die

Kollektivmitglieder bestehen darin, daß die Mitspieler die Regel kennen und die Spielaufgabe "für sich" lösen müssen.

Haben die Kinder keine genaue Kenntnis der Regel, können sie die Regeleinhaltung durch die Mitspieler nicht einschätzen und in angemessener Weise reagieren.

Lösen die Mitspieler die Spielaufgabe nicht "für sich", dann vermögen sie das Resultat des Hauptspielers nicht zu beurteilen. Es kommt demzufolge zu weniger konkreten Einwirkungen.

- Die Aktivität der einzelnen Mitspieler als Kollektivmitglieder ist dann sehr groß, wenn das Spiel interessante Spielziele und eindeutige Regeln enthält.

  In solchen Spielen nehmen die Kinder Einschätzungen der Leistung und des Verhaltens vor, erteilen entsprechende Hinweise und stellen konsequente Forderungen an die Mitspieler.

6. Die gegenseitigen Einwirkungen der Spielteilnehmer stehen mit dem Schwierigkeitsgrad der zu lösenden Aufgabe und der allgemeinen Einstellung des Kollektivs zu den einzelnen Mitspielern im Zusammenhang.

- Die allgemeine Einstellung des Kollektivs zu dem jeweiligen Mitspieler beeinflußt den Schwierigkeitsgrad der Spielaufgabe (bei Spielen, in denen die Regel das ermöglicht).

- Richtige Lösungen bei bewußt leichten oder

bewußt schwierigen Spielaufgaben werden von dem Spielkollektiv besonders beachtet und anerkannt.

Falsche Lösungen bei bewußt leichten oder bewußt schwierigen Spielaufgaben werden wenig gewertet.

Die Bewertung des Handelns und Verhaltens durch das Kollektiv ist bei Mitspielern, denen gegenüber das Kollektiv hohe Leistungserwartungen hegt, konsequenter und strenger. Milder fällt die Bewertung bei den Kindern aus, an die geringere Leistungserwartungen gestellt sind.

7. Der Einfluß des Kollektivs auf die Mitspieler besitzt erzieherische und selbsterzieherische Wirkung. Welche Reaktionen bei den Kindern durch den Einfluß des Kollektivs ausgelöst werden, ist individuell unterschiedlich und hängt von der konkreten Spielsituation ab.

- Das Erleben der Bewertung der Einzelleistung im Kollektiv weckt den Wunsch bei den Mitspielern, Achtung und Anerkennung durch das Kollektiv zu erlangen. Dieser Wunsch erhöht die Anstrengungen bei der Lösung der Spielaufgabe und der Einhaltung der Regel und führt zu kritischer Selbsteinschätzung und Selbstkorrektur der Handlung.

- Bei Kritik, entsprechenden Hinweisen und Forderungen zur Veränderung des Handelns und Verhaltens verläuft die Reaktion des Mitspielers dann allgemein positiv, wenn Fehler und Mängel selbst erkannt wurden, wenn mehrere Mitspieler der gleichen Ansicht sind oder wenn

es sich um die einheitliche Meinung des Kollektivs handelt. Ein Mitspieler korrigiert auch dann seine Handlung, wenn die Aufforderung von Mitspielern geäußert wird, die ein hohes Ansehen in der Gruppe genießen.

Handelt es sich bei der Kritik um die Meinung einzelner oder weniger Kollektivmitglieder, spielen bei der Reaktion die realen Beziehungen zwischen den betreffenden Kindern und ihre eigene Position im Kollektiv eine wesentliche Rolle.

8. Die sozialen Wechselbeziehungen im didaktischen Spiel unterstützen den Aneignungsprozeß positiv. Sie wecken das Interesse an Erkenntnissen, die über den Rahmen des Spiels hinausgehen.

- Die Untersuchung konnte einen hohen Zuwachs an Kenntnissen durch didaktische Spiele nachweisen.

- Die Fähigkeit, eine Aufgabe unter genauer Beachtung der Arbeitsinstruktionen auszuführen, wurde im Versuchszeitraum mit signifikantem Unterschied zu den Vergleichsgruppen entwickelt.

- Die Fähigkeit, eine Aufgabenstellung genau anzuhören und zwischen wesentlichen und unwesentlichen Merkmalen auf Vorstellungsebene zu differenzieren und zu schlußfolgern, konnte in den Versuchsgruppen ebenfalls mit signifikantem Unterschied zu den Vergleichsgruppen nachgewiesen werden.

- Diese Ergebnisse beruhen unter anderem

darauf, daß im didaktischen Spiel das Spielkollektiv zielgerichtet auf die Mitspieler Einfluß nimmt, damit diese sich die Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen aneignen, die Bedingung für ein harmonisches Spiel sind.

Die positive Anerkennung hoher Leistungen und von regelgerechtem Verhalten durch das Kollektiv motiviert die Kinder ebenfalls, sich bewußt Kenntnisse einzuprägen, Fähigkeiten anzueignen und ihr Verhalten zielgerichtet zu steuern.

9. Die sozialen Wechselbeziehungen im didaktischen Spiel begünstigen die Entwicklung von leistungs- und verhaltensbezogenen Einstellungen der Mitspieler zu sich selbst und zu anderen Kindern.

- In den Spielsituationen stehen die Mitspieler mit ihren Leistungen und Verhaltensweisen abwechselnd im Blickpunkt der Aufmerksamkeit des Kollektivs und werden nach einheitlichen Maßstäben eingeschätzt und bewertet. Das ermöglicht einen Vergleich und führt bei den Kindern zu realen Einstellungen.

- Anhand der Fremdeinschätzung konnte in der Entwicklung von Einstellungen zu anderen Kindern eine deutliche Tendenz nachgewiesen werden, die von allgemeinen und undifferenzierten Einstellungen zu leistungs- und verhaltensbezogenen Einstellungen führt.

- Bei den Einstellungen der Kinder zu sich selbst wies ein Experiment zur Selbstein-

schätzung der eigenen Leistung einen Entwicklungsfortschritt in Richtung auf reale Einschätzungen der eigenen Leistung auf der Grundlage objektiver Bewertungskriterien nach. Zugleich zeigte sich ein gestiegenes Anspruchsniveau an die eigene Leistung.

10. Im didaktischen Spiel fördern die sozialen Beziehungen die Gemeinschaftsfähigkeit der Kinder.

Die Gemeinschaftsfähigkeit wird gefördert,

- weil alle Mitspieler gemeinsam an der Verwirklichung einer Spielidee mitwirken,
- weil im Spiel allen Mitspielern eine gleichberechtigte Stellung zugesichert ist,
- weil die Kinder die Meinung der Mitspieler beachten und berücksichtigen müssen,
- weil jeder Mitspieler durch sein Spielverhalten Verantwortung für das Zustandekommen eines interessanten und abwechslungsreichen Spieles trägt,
- weil Aktivität und Schöpfertum von den Mitspielern anerkannt und dadurch gefördert werden.

11. Didaktische Spiele sind ein effektives pädagogisches Mittel zur Intensivierung des ganztägigen pädagogischen Prozesses im Kindergarten,

- wenn die Spiele selbst eine hohe Qualität

erreichen, d. h., wenn sie nach den Grundsätzen der Autodidaktik aufgebaut sind,

- wenn der Einsatz der Spiele planmäßig erfolgt und inhaltlich mit der Beschäftigung koordiniert wird,

- wenn bei der pädagogischen Führung der Spiele der Spezifik der Spielart Rechnung getragen wird.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit besitzen unmittelbare theoretische und praktische Bedeutung.

Es ist gelungen, die Potenzen des didaktischen Spiels in erziehungstheoretischer Hinsicht weiter zu erschließen.

Die Erkenntnisse über die Besonderheiten der sozialen Wechselbeziehungen in der Spielgemeinschaft und ihre erzieherische Wirksamkeit tragen dazu bei, die Probleme der Kollektiverziehung weiter zu erhellen.

Didaktische Spiele als eine Form des Lebens zu betrachten und ihren pädagogischen Wert aus dieser Sicht nachzuweisen, halten wir für einen Beitrag zur Bereicherung der Theorie des Spiels. Desgleichen werten wir die Darstellung didaktischer Spiele in ihrer historischen Entwicklung als einen Beitrag zur Theorie des Spiels.

Bezogen auf die Praxis der Vorschulerziehung, sind die Untersuchungsergebnisse bedeutungsvoll für die Entwicklung neuer didaktischer Spiele sowie für ihren zielgerichteten Einsatz im pädagogischen Prozeß des Kindergartens.

Als Mangel der Untersuchung betrachten wir, daß die Dialektik der Persönlichkeits- und Kollektiv-

erziehung unter den Bedingungen des didaktischen Spiels nicht immer eindeutig [illegible] werden konnte.

Das lag vorrangig an den Untersuchungsmethoden, z. B. wurde der Einfluß des einzelnen auf die Entwicklung des Kollektivs nur durch Beobachtungen in den Spielsituationen ermittelt.

Der Partnerwahlversuch erwies sich als eine ungünstige Methode, um Einstellungen der Vorschulkinder untereinander zu erkunden.

Auch die Messung der Arbeitszeit ohne Bezug zur Qualität der Arbeitsergebnisse konnte nicht als Wertungskriterium für die Aufgabenlösung gelten.

Es wäre deshalb wünschenswert, in nachfolgenden Untersuchungen unsere Erkenntnisse zu vervollkommnen.

Zu untersuchen wären außerdem die spezifischen Potenzen didaktischer Übungen für die Bildung und Erziehung von Vorschulkindern. In der vorliegenden Arbeit hatten Spiele ohne das Niveau der Autodidaktik eine vergleichende Funktion, um die Wirkbedingungen der didaktischen Spiele herauszuarbeiten. Ihr eigentlicher pädagogischer Wert blieb dabei unberücksichtigt.

Des weiteren halten wir es für notwendig, die Potenzen didaktischer Spiele für die Entwicklung des Denkens tiefer zu untersuchen, da sich daraus wesentliche Schlußfolgerungen für den Aufbau der Spiele ergeben würden.

Die Untersuchung machte auch darauf aufmerksam, daß das Angebot an qualitativ guten didaktischen Spielen, die inhaltlich mit dem Bildungs- und Er-

1. [illegible]
[illegible]
[illegible]
lin 1976

2. Autorenkollektiv unter Leitung von Marga Arndt: Didaktische Spiele
Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1969

3. Autorenkollektiv unter Leitung von Marga Arndt: Didaktische Spiele
siebente, bearbeitete Ausgabe, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1974

4. Autorenkollektiv unter Leitung von Renate Pfütze: Zur Arbeit mit dem Bildungs- und Erziehungsplan
Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1973

5. Autorenkollektiv: Kollektive Beziehungen älterer Vorschulkinder
Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1973

6. Autorenkollektiv: Probleme der Lerntheorie
Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1969

7. Autorenkollektiv: Psychologie der Persönlichkeit des Vorschulkindes
Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1971

8. Autorenkollektiv: Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten

Volkseigener Verlag,

W. N.: Didaktische Spiele im
che Erziehung im Kindergarten
Redaktion von W. P.
Podjakowa.
Übersetzung aus dem Russischen
Akademie der Pädagogischen
Moskau 1970

des ZK an den VIII. Parteitag der
Berichterstatter: Erich Honecker
Dietz Verlag, Berlin 1971

Berger, Ilse: Das didaktische Spiel als Mittel zum grammatikalisch richtigen Sprechen in der älteren Gruppe des Kindergartens
Humboldt-Universität zu Berlin, Pädagogische Fakultät, Diplomarbeit, Berlin 1965

Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten
Herausgeber: Regierung der Deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung,
Volk und Wissen Volkseigener Verlag,
Berlin 1967

Bojatowa: Allunions- wissenschaftliche Konferenz zu aktuellen Problemen der gesellschaftlichen vorschulischen Erziehung und Vorbereitung der Kinder auf die Schule vom 20. 1. 1970
Thesen und Vorträge Bd. I, Moskau 1970 (russ.)

14. [illegible], I. L.: Die Persönlichkeit und ihre Formierung im Schulalter
Volk und Wissen Volkseigener Verlag
Berlin 1970

15. Claus, Günter: [illegible]
Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen
Volk und Wissen Volkseigener Verlag
Berlin 1974

16. Christensen, Netti: Über das Wesen des Spiels
Volk und Wissen Volkseigener Verlag,
Berlin 1962

17. Christensen, Netti: Die Kinder das Spielen lehren
Neue Erziehung im Kindergarten, Berlin 16 (1963) 10;11

18. Danilow, M. A.: Die Dialektik des pädagogischen Prozesses und seine Widerspiegelung in der Theorie
Pädagogische Forschung 11 (1970) Sonderheft

19. Danilow, M. A.: Die Leninsche Erkenntnistheorie und der Unterrichtsprozeß
Pädagogik 24 (1969) 2

20. Ehmke, Leonie: Das Bewegungsspiel - ein Erziehungsmittel Friedrich Fröbels
Humboldt-Universität zu Berlin
Pädagogische Fakultät, Diplomarbeit,
Berlin 1964

21. Elkonin, D. B.: Zur Psychologie des Vorschulalters

Volk und Wissen Volkseigener Verlag,
Berlin 1967

22. Erziehung und Unterricht älterer Vorschulkinder im Kindergarten - Thesen der Gesamtunions- Wissenschaftlichen Konferenz Minsk vom 29. 11. - 2. 12. 1971
Herausgeber: Institut der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, Moskau 1971 (russ.)

23. Fleck, G.; Geisler, H.; Kagel, I.; Pfefferkorn, G.: Die Intensivierung des pädagogischen Prozesses im Kindergarten mit Hilfe didaktischer Spiele
Humboldt-Universität zu Berlin, Sektion Pädagogik, Diplomarbeit, Berlin 1971

24. Gross, Karl: Die Spiele der Menschen
Verlag Gustav Fischer, Jena 1899

25. Held, Inge: Didaktische Spiele als Mittel beim Bekanntmachen der Kinder mit der Natur
Humboldt-Universität zu Berlin, Pädagogische Fakultät, Diplomarbeit, Berlin 1965

26. Helbig, Heike; Hübner, Monika; Wittkowski, Erika: Stellung und Funktion des didaktischen Spiels im systematischen Lehr- und Lernprozeß zur Verwirklichung der Inhalte der Sachgebiete Muttersprache, Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben und Bekanntmachen mit der Natur
Humboldt-Universität zu Berlin, Sektion Pädagogik, Diplomarbeit, Berlin 1975

27. Hiebsch, Hans: Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung
Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1971

28. Hirte, Werner: Unsere Spiele
Verlag für die Frau, Leipzig

29. Honecker, Margot: Protokoll der zentralen Direktorenkonferenz des Ministeriums für Volksbildung am 8. und 9. 5. 1973
Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1973

30. Hoppe, Ingeburg; Götz, Ursula: Schöpferisches Spiel und volkstümliches Spiel im Kindergarten
Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1961

31. Hoppe, Ingeburg: Gestaltung des Lebens und sozialistische Erziehung im Kindergarten
Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1973

32. Ivanitskaja: Didaktische Spiele im Kindergarten
Beiträge aus der sowjetischen Vorschulpädagogik, Heft 3, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1952

33. Iwanow, W. G.: Kollektiv und Persönlichkeit
TB Unser Weltbild, Band 62,
VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1973

34. Kocetow, A. I.: Zu einigen Fragen der Theorie der Selbsterziehung
Akademie der Pädagogischen Wissenschaften
Übersetzungsmanuskript, Reg. Nr. 71: 139

35. Kocetow, A. I.: Die Anleitung der Selbsterziehung
Akademie der Pädagogischen Wissenschaften
Übersetzungsmanuskript, Reg. Nr. 68 : 18

36. Köhler, August: Die Praxis des Kindergartens
Bd. I
Hermann Böhlaus Nachfolger, Weimar 1920

37. Krecker, Margot: Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung
Volk und Wissen Volkseigener Verlag,
Berlin 1971

38. Krecker, Margot: Einige Überlegungen zu Fragen der allseitigen Entwicklung des Kindes im Kindergarten
Neue Erziehung im Kindergarten,
Berlin 23 (1970) 5; 6

39. Krupskaja, N. K.: Sozialistische Pädagogik
Band IV
Volk und Wissen Volkseigener Verlag,
Berlin 1967

40. Lachmann, H.: Das Verhältnis von Spiel und Unterricht bei der Anwendung des Fröbelschen Beschäftigungssystems
unveröffentlichtes Manuskript (masch.)
Humboldt-Universität zu Berlin
Sektion Pädagogik, Berlin 1964

41. Lanner, Irmgard: Persönlichkeitsentwicklung im Vorschulalter bei Spiel und Arbeit
Volk und Wissen Volkseigener Verlag,
Berlin 1969

42. Lanner, Irmgard: Kollektiverziehung im Kin-

dergarten
Volk und Wissen Volkseigener Verlag
Berlin 1972

43. Launer, Irmgard: Einige Probleme des pädagogischen Prozesses im Kindergarten
Neue Erziehung im Kindergarten,
Berlin 23 (1970) 7; 8

44. Launer, Irmgard: Zur Einheit von Kollektiverziehung und Persönlichkeitserziehung im sozialistischen Kindergarten
Neue Erziehung im Kindergarten,
Berlin 28 (1975) 3

45. Leuschina, A. M.: Die Entwicklung der Fragen der Didaktik im sowjetischer Kindergarten
Übersetzungsmanuskript Reg. Nr. 178478/1

46. Lompscher, Joachim: Kenntniserwerb und geistige Entwicklung in der Unterstufe
Psychologische Beiträge, Heft 5
Volk und Wissen Volkseigener Verlag,
Berlin 1969

47. Lompscher, Joachim: Zur Dialektik der Persönlichkeitsentwicklung
Pädagogik, Berlin 25 (1970) 9

48. Luft, Hans; Schmollack, Jürgen: Alles zum Wohle des Menschen
Dietz Verlag, Berlin 1973

49. Lüders, Irmtraut: Die Bedeutung didaktischer Spiele für die Erlangung der Schulfähigkeit
Neue Erziehung im Kindergarten,
Berlin 14 (1961) 2

50. Maier, Harry: Wissenschaftlich-technische Revolution, Bildung und Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit
Einheit, Berlin 28 (1973) 12

51. Mannschatz, Eberhard: Entwurf zu einer Methodik der Kollektiverziehung
Volk und Wissen Volkseigener Verlag,
Berlin 1970

52. Mentschinskaja, N. A.: Lernen und Entwicklung der Persönlichkeit
Pädagogik, Berlin 25 (1970) 5

53. Montessori, Maria: Mein Handbuch, Grundsätze und Anwendung meiner neuen Methode der Selbsterziehung der Kinder
Julius Hoffmann Verlag, Stuttgard 1928

54. Montessori, Maria: Die Selbsterziehung der Kinder
Verlag C. A. Schwetschke und Sohn,
Berlin 1923

55. Neuner, Gerhart: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung
Volk und Wissen Volkseigener Verlag,
Berlin 1973

56. Neuner, Gerhart: Das Persönlichkeitsprinzip und die Pädagogik
Deutsche Zeitschrift für Philosophie,
Berlin 21 (1973) 10

57. Nowikowa: Überlegungen zur Erziehung im Kollektiv und durch das Kollektiv bei Kindern im Vorschulalter
unveröffentlichtes Diskussionsmaterial,

Humboldt-Universität zu Berlin,
Sektion Pädagogik

58. Pawelzig, G.: Erziehung als Einheit von Selbsterziehung und Erzogenwerden
Deutsche Zeitschrift für Philosophie,
Berlin 21 (1973) 10

59. Pfütze, Renate: Die Erziehung des Kindes zum kollektiven Verhalten im Rollenspiel
Volk und Wissen Volkseigener Verlag,
Berlin 1962

60. Pirjow, G. D.: Probleme des Spiels im Kindergarten
Psychologische Beiträge, Heft 19
Volk und Wissen Volkseigener Verlag,
Berlin 1974

61. Rosenfeld, Gerhard: Theorie und Praxis der Lernmotivation
VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften,
Berlin 1967

62. Rudolf, Roland: Erziehung zur Selbsterziehung
Pädagogik, Berlin 26 (1971) 7

63. Ruvinski, L. I.: Erziehung und Selbsterziehung der Schüler
Volk und Wissen Volkseigener Verlag,
Berlin 1972

64. Schelenz, Christa: Die Gestaltung didaktischer Spiele innerhalb des Sachgebietes Bekanntmachen mit der gesellschaftlichen Umwelt und ihr Anteil bei der Verwirklichung des Planes

Humboldt-Universität zu Berlin
Pädagogische Fakultät,
Diplomarbeit, Berlin 1963

65. Schroeter, Lore: Kollektiverziehung im Spiel jüngerer Vorschulkinder
Volk und Wissen Volkseigener Verlag,
Berlin 1974

66. Sebastian, Ursula: Didaktisches Spielmaterial im Unterricht im Kindergarten als Mittel der Intensivierung der Lerntätigkeit
Humboldt-Universität zu Perlin,
Pädagogische Fakultät,
Diplomarbeit, Berlin 1965

67. Sorckina, A. I.: Lehrbuch der Vorschulpädagogik
Volk und Wissen Volkseigener Verlag,
Berlin 1962

68. Suchomlinski, V. A.: Erziehung und Selbsterziehung
Akademie der Pädagogischen Wissenschaften
Übersetzungsmanuskript Reg. Nr. 66 ; 101

70. Udalzowa, E. I.: Charakteristische Besonderheiten des Aufbaus didaktischer Spiele
Informationsmaterial aus der pädagogischen Literatur der Sowjetunion und der Länder der Volksdemokratie, Heft 32

71. Udalzowa, E. I.: Didaktische Spiele - ein bedeutendes Mittel zur Bildung und Erziehung von Vorschulkindern
Neue Erziehung im Kindergarten,
Berlin 28 (1975) 6

12. [illegible], A. P.: Der Unterricht im Kindergarten
Volk und Wissen Volkseigener Verlag,
Berlin 1953

13. Ussowa, A. P.: Das Spiel - eine Organisationsform des Lebens und der Tätigkeit der Kinder
Neue Erziehung im Kindergarten,
Berlin 14 (1961) 12

14. Ussowa, A. P.: Die Rolle des Spiels bei der Gestaltung des Lebens und der Tätigkeit der Kinder
Neue Erziehung im Kindergarten 13 (1960) 1

15. Ussowa, A. P.: Psychologie und Pädagogik des Spiels der Vorschulkinder
Verlag Enlightenment, Moscow 1966 (Russ.)

16. Wildgrube, Gerda: Zur Entwicklung der geistigen Tätigkeit im Vorschulalter
Volk und Wissen Volkseigener Verlag,
Berlin 1968

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich eidesstattlich, die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe angefertigt und keine andere als die aufgeführte Literatur verwendet zu haben.

Ingrid Kapfl

Anlage 1

Beschreibung der didaktischen Spiele, die in der Versuchsvariante I eingesetzt wurden.

1. Wunderbeutel

Der Tastsinn wird geschult. Die Kinder üben das Ordnen von Einzelgegenständen zu passenden Berufen sowie die Berufsbezeichnungen.

Spielverlauf:

Die Mitspieler sitzen oder stehen im Kreis. Ein Kind hat einen bunten Beutel, in dem sich Arbeitsgeräte von verschiedenen Berufen befinden. Es geht im Kreis herum und singt in Leiermelodie folgenden Vers:

"Ich hab einmal, mein liebes Kind,
was ist im Wunderbeutel drin?"

Im Takt zählt es die Kinder ab und bleibt bei "drin" stehen. Das betreffende Kind greift in den Beutel, wählt durch Tasten einen Gegenstand aus und versucht, ihn durch Abtasten zu erkennen. Sobald der Gegenstand benannt wurde, darf er herausgenommen und gezeigt werden. Wurde er richtig erkannt, muß er von dem gleichen Kind einem passenden Beruf zugeordnet werden. Wird auch diese Aufgabe richtig

[illegible] für die richtige Lösung der Spielaufgabe darf

Kann die Aufgabe nicht richtig gelöst werden, dann ergänzt und verbessert die Spielgruppe. Das Kind darf aber nicht das Spiel als Hauptspielen fortsetzen, sondern der vorherige Hauptspieler zählt noch einmal ab.

2. Wer weiß es zuerst?

Bildungs- und Erziehungsaufgaben:

Festigen der Kenntnisse über die verschiedenen Berufe und Üben der Berufsbezeichnungen. Die Kinder beraten und entscheiden gemeinsam. Sie üben, sich zu beherrschen und schnell zu reagieren.

Spielverlauf:

Es werden zwei Spielgruppen gebildet. Die Gruppen sitzen sich in Stirnreihen gegenüber. Zwischen ihnen ist eine Gasse von ca. 1 m.

Eine Haftpunkttafel wird in zwei Spielfelder geteilt. Jede Mannschaft bekommt eine Hälfte. Hier werden die Spielresultate für alle sichtbar markiert.

Es verlassen immer die zwei sich gegenübersitzenden Mitspieler den Raum. Die Zurückgebliebenen einigen sich auf einen Beruf und dazugehörige Tätigkeiten und Kennzeichen. Die Spieler werden hereingerufen. Man nennt ihnen die Berufsmerkmale, auf die man sich geeinigt hatte. Daran dürfen sich alle Mitspieler beteiligen. Wer von den beiden Kindern den Beruf als erster richtig erkannt und benannt hat, gewinnt für seine Mannschaft einen Punkt. Er darf ihn an die Tafel heften. Die Mannschaft, die am Ende die meisten Punkte hat, ist Sieger.

3. Glückstreffer

Bildungs- und Erziehungsaufgaben:

Üben der Zahlwörter eins bis zehn in Verbindung mit den dazugehörigen Mengen, Vereinigen von zwei Teilmengen zur Gesamtmenge und Ermitteln der Anzahl der Vereinigungsmenge, simultanes Erfassen von Mengen, genauer und grober Vergleich.

Spielverlauf:

Zum Spiel gehören ein Spielbrett, Spielsteine und 2 Würfel mit den Augen eins bis fünf. Statt der 6 haben die Würfel eine farbige Fläche. Das Spielbrett hat in der Mitte ein farbiges Feld und rundherum 9 Felder mit den Mengendarstellungen zwei bis zehn. Jeder Mitspieler erhält 5 Spielsteine. Die Kinder würfeln mit beiden Würfeln gleichzeitig, sie ermitteln die Gesamtmenge der gewürfelten Augen und setzen auf das entsprechende Spielfeld einen ihrer Steine. Befindet sich auf diesem Feld bereits ein Stein, so braucht keiner gesetzt zu werden, sondern derjenige gewinnt den Stein. Zeigt einer der beiden Würfel die farbige Fläche, dann wird der Stein in das Mittelfeld gesetzt. Würfelt jemand zwei gleichgroße Mengen, so hat er einen "Glückstreffer" und gewinnt alle Steine aus dem Mittelfeld. Sieger ist derjenige, der am Ende die meisten Steine besitzt.

4. Wer kennt die Verkehrszeichen?

Bildungs- und Erziehungsaufgabe:

Festigen der Verkehrszeichen und der dazugehörigen Regeln für den Straßenverkehr. Simultanes Erfassen und das Zählen der Mengen sind [illegible] werden geübt.

Spielverlauf:

Als Spielmaterial wurde das traditionelle "Mensch ärgere dich nicht" verwendet. In unregelmäßigen Abständen klebten wir auf die Spielbahn Verkehrszeichen. Es galt die Regel, wer auf ein Verkehrszeichen gelangt, benennt es und sagt, welches Verhalten es von den Verkehrsteilnehmern fordert. Kann der Spieler das, darf er drei Felder vor-

rücken. Kann er es nicht, so muß er drei Felder zurück.

Sieger ist, wer seine Steine zuerst im Ziel hat.

5. Tierspiel

[illegible]

Die Kinder lernen die männlichen Tiere, die Muttertiere und Jungtiere verschiedener Tierarten nach äußeren Merkmalen zu unterscheiden und prägen sich die Bezeichnungen für die Tiere ein. Sie üben das Sprechen in vollständigen Sätzen.

Spielverlauf:

Das Spielmaterial besteht aus Grundkarten, auf denen jeweils das männliche Tier, das Muttertier und Jungtier einer Tierart in einer typischen Situation abgebildet sind. Diese Grundkarte hat an der rechten Außenseite drei freie Felder. Auf diese müssen jeweils die drei Tiere als Einzelabbildung gelegt werden. Dazu werden sie wie beim Quartett von den Mitspielern erfragt. Dabei müssen die Namen der Tiere genannt werden. (z. B. Hahn, Huhn, Küken)

Wer zuerst seine Karte richtig belegt hat, ist Sieger. Ist er noch im Besitz von Zuordnungskarten, kann er selbst nicht mehr fragen, darf aber den Spieler bestimmen, der an seiner Stelle fragen darf.

6. [illegible]

Bildungs- und Erziehungsaufgabe:

Die Kinder üben die Reihenfolge der Wochentage. Sie wenden die Präposition "zu" richtig an.

[illegible]

[illegible] möchtest du reisen?" [illegible] d[illegible] [illegible] aus und antwor- [illegible]: "Zu [illegible]." Die Mutter kann die [illegible] en oder verneinen. Verneint sie die [illegible], so ist der nächste Spieler dran. Erlaubt sie die Reise, muß das Kind fragen: "Wann darf ich [illegible]" [illegible] mit dem Namen eines [illegible], [illegible] mt der Spieler [illegible] [illegible] bis zum [illegible] [illegible] und [illegible], um eine Schuhlänge [illegible] [illegible] [illegible] Stöckchen einen Strich vor der Schuhspit- [illegible] en Sand. Dieser Strich ist die Ausgangslinie [illegible] [illegible] se. Es folgt das gleiche Frage- [illegible] spiel bei dem nächsten Mitspieler. [illegible] [illegible] Zielinie erreicht hat, ist S[illegible] [illegible] [illegible] erholung des Spiels die [illegible] [illegible].

[illegible] und Gemüseladen

[illegible] und Erziehungsz[illegible]:

[illegible] werden die Begriffe der Obst- und Gemüsesorten gefestigt. Die Kinder wenden Adjektive an, die für [illegible] sorten zutreff[illegible] [illegible] [illegible] [illegible]

[illegible]:

[illegible] "[illegible]" und einen "Verkäufer". [illegible] Mitspieler spielen Obst- und Gemüsesor-

ten der. Dann erhalten sie Bestellkarten mit Abbildungen der verschiedenen Waren, die ziehen in Laden nebeneinander. Der "Einkäufer" merkiert sich eine Wohnung und betritt dann den Laden. Er kauft nach seinen Wünschen Obst und Gemüse ein. Dabei verhalten sich Einkäufer und Verkäufer ihren Rollen gemäß. Der Kunde nimmt die "Ware" mit nach Hause. Dort probiert er die Früchte, indem er z.B. so tut, als ob er den Kohlrabi schält und zu essen beginnt. Dabei fragt er: "Wie schmeckt denn der Kohlrabi?" Der Kohlrabi antwortet mit einer Eigenschaft. Ist es eine Eigenschaft, die Wohlbefinden ausdrückt, so verspeist der Einkäufer die Frucht, d. h., das betreffende Kind stellt sich hinter den Einkäufer, hält sich seitlich fest und beide machen gehen erneut einkaufen. Handelt es sich um eine unangenehme Eigenschaft, dann wird die Frucht entweder in die Mülltonne geworfen (wird neben der Wohnung markiert) oder reklamiert. In diesem Fall erhalten die Kinder neue Bestellkarten und geben die neue Ware.

8. Vom Bäcker bis zum Kapitän

Bildungs- und Erziehungsaufgaben:

Die Kinder lernen die Berufe nach der Berufsbekleidung zu unterscheiden. Sie üben die richtigen Berufsbezeichnungen. Das Spiel fördert die Konzentration und Aufmerksamkeit.

Spielverlauf:

Es wurde das im Handel erhältliche Spiel "Vom Bäcker bis zum Kapitän" verwendet. Es gab folgende Spielregel: Die Mitspieler erhalten die Karten mit den Abbildungen der Köpfe. Die Karten werden gemischt und verdeckt in der Tischmitte [illegible]

legt. Reihum nehmen die Kinder Karten auf und überprüfen, ob sie zu ihren Berufen gehören. Wenn ja, können sie angelegt werden, wenn nein darf nochmals eine Karte aufgedeckt werden. Dies geschieht solange, bis der Spieler eine Karte aufdeckt, die wieder zu seinem Beruf gehört. Sie muß zurückgelegt werden, und der nächste Spieler ist dran.

Wer zuerst seine Berufsbilder vervollständigt hat, ist Sieger.

9. Es hat sich etwas verändert

Bildungs- und Erziehungsaufgabe

Die Kinder lernen, genau zu beobachten und geringfügige Veränderungen in ihrer Umgebung festzustellen. Sie sollen die Veränderungen sprachlich ausdrücken. Sie lernen, schnell zu reagieren und ihr Verhalten im Interesse der Mitspieler zu steuern.

Spielverlauf:

Es werden zwei Mannschaften gebildet. Sie setzen sich in Stirnreihen gegenüber. In der Mitte steht ein Hocker mit einem Tamburin. An der Haupttafel werden die Spielresultate, getrennt für jede Gruppe, sichtbar angeheftet. Die beiden sich gegenüber sitzenden Spieler verlassen den Raum. In der Zwischenzeit nehmen die übrigen Kinder eine Veränderung im Raum vor. Die beiden Spieler werden hereingerufen und müssen die Veränderung herausfinden. Wer meint, sie entdeckt zu haben, läuft zum Tamburin, schlägt darauf und nennt die Veränderung. Ist es richtig, dann hat er für seine Mannschaft einen Punkt gewonnen. Die Antwort gilt auch nur, wenn vorher das Tamburin gewechselt wurde.

Sieger ist die Mannschaft, die am Ende die meisten

Punkte hat.

10. Ein Fremder kommt in unsere Stadt

Bildungs- und Erziehungsaufgabe:

Die Kinder festigen ihre Kenntnisse über Bezeichnungen des Heimatortes in Verbindung mit markanten Gebäuden und Einrichtungen.

Spielverlauf:

Der Hauptspieler - der Fremde - und die Mitspieler stehen sich gegenüber. Sie gehen abwechselnd aufeinander zu und singen dabei folgendes:

Fremder: "Ich komme fremd in eure Stadt, ixe, axe, u."
Gruppe: "Was willst du denn in unserer Stadt, ixe, axe, u?"
Fremder: "Ich such die liebe Monika (Namen eines Mitspielers), ixe, axe, u."
Gruppe: "Was willst du von der Monika, ixe, axe, u?"
Fremder: "Sie soll mir den Weg zum Rathaus (markantes Gebäude oder öffentliche Einrichtung) sagen, ixe, axe, u."
Gruppe: "Den Weg zum Rathaus kennt sie nicht, ixe, axe, u."
Fremder: "Den Weg zum Rathaus kennt sie doch, ixe, axe, u."
Gruppe: "Dann werden wir sie gleich mal fragen, ixe, axe, u."

Die Gruppe spricht zu Monika: "Weißt du, wie die Straße heißt, in der das Rathaus steht?"

Nennt Monika den Straßennamen, dann darf sie zum Hauptspieler überwechseln. Es beraten jetzt beide, welcher Mitspieler als nächster gefragt werden soll und wonach. Der Wechselgesang beginnt erneut. Das

Spiel wird so lange wiederholt, bis alle Mitspie-
ler beim Hauptspieler sind.

Anlage 2

Beobachtungsschwerpunkte für die Spiele der Versuchsvariante I

1. Wunderbeutel

1. Wann spielen die Kinder das Spiel aus eigenem Wunsch heraus?

   Wie erfolgt die Organisation des Spiels?
   Welche Kinder spielen mit?

2. Wird das Spiel so gespielt, wie es gelehrt wurde, oder verändern die Kinder etwas?

3. Wie verhalten sich die Mitspieler, wenn jemand die Aufgabe nicht oder falsch löst?

4. Wie verhalten sich die Mitspieler bei Regelverletzungen durch einzelne Teilnehmer?

5. Ist die Aufgabenstellung der Altersstufe angemessen.

6. Gab es Konflikte? Wodurch entstanden sie? Wie wurden sie gelöst?

7. Wurde das Eingreifen der Erzieherin notwendig. Warum?

8. Ist Ihnen sonst noch etwas aufgefallen?

2. Wer weiß es zuerst?

1. Spielen die Kinder das Spiel selbständig? Von wem geht die Initiative aus? Welche Kinder beteiligen sich am Spiel?

2. Halten die Kinder die Regel ein? Spielen sie es so, wie sie es gelernt haben?

3. Wie verhalten sich die Kinder zu den Mitspielern der eigenen Mannschaft, wie zu denen der anderen Mannschaft bei richtiger oder falscher Aufgabenlösung?

4. Gibt es Konflikte im Spiel? Wodurch entstehen sie? Wie werden sie gelöst?

5. Beachten die Kinder bei der Verteilung der Spielaufgaben den Entwicklungsstand der Beteiligten. Wie reden miteinander? Werden Unterschiede in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad gemacht?

6. Wie reagieren die Mannschaften auf den Sieg, bzw. wenn sie verloren haben?

7. Glückstreffer

1. Streben die Kinder danach, das Spiel zu gewinnen?

2. Nehmen die Kinder gegenseitig auf das Spielverhalten Einfluß? In welcher Weise und bei welchen Gelegenheiten geschieht das?

3. Gab es Konflikte bei den Mitspielern? Wie lösten die Kinder sie?

4. Wurde das Eingreifen der Kreisherin erforderlich?

5. Wie verhalten sich die Kinder, wenn jemand alle Steine verspielt hat?

6. Hatten die Kinder Freude an dem Spiel? Was macht ihnen besonderen Spaß?

7. Was ist Ihnen sonst noch aufgefallen?

8. Der soziale Verhaltensbereich

1. Wann spielen die Kinder das Spiel? Welche Kin-

der beteiligen sich daran?

2. Wie verhalten sich die Mitspieler, wenn jemand das Verkehrszeichen nicht kennt?

3. Ist zu beobachten, daß die Kinder sich die Verkehrszeichen bewußt einprägen?

4. Zeigen die Kinder verstärkt Interesse für Verkehrszeichen? Wie äußert sich das?

5. Beeinflussen sich die Mitspieler gegenseitig während des Spiels? Wie geschieht das und warum?

6. Was ist Ihnen sonst noch aufgefallen?

5. Tierspiel

1. Wann wählen die Kinder das Spiel? Wer spielt mit?

2. Wie verhalten sich die Mitspieler, wenn jemand den Namen nicht weiß?

3. Was macht den Kindern bei dem Spiel besonderen Spaß?

4. Spielen die Kinder das Spiel so, wie sie es gelernt haben, oder finden sie Varianten?

5. Ist zu beobachten, daß die Kinder sich die Tiernamen bewußt einprägen? Woran ist das zu erkennen?

6. Gab es Konflikte beim Spiel, und wie wurden sie gelöst?

7. Strebten die Kinder danach, Sieger zu werden?

6. Mutter, Mutter, darf ich reisen?

1. Wann spielen die Kinder das Spiel?

2. Welche Kinder beteiligen sich daran?

3. Achtet die Gruppe der Mitspieler auf die richtige Reihenfolge der Wochentage?

4. Werden die Kinder durch das Spiel angeregt, sich die Wochentagsfolge richtig zu merken?

5. Was macht den Kindern am Spiel Freude?

6. Können Sie beobachten, daß die "Mutter" bei einigen Kindern bewußt einen Reisetag bestimmt, bei dem diese wohl vorziehen können oder umgekehrt? Bei welchen Kindern konnte das beobachtet werden?

7. Wie reagieren die Kinder, die geneigt haben, wie die Verlierer? Wie reagiert die Gruppe auf sie?

8. Wie reagieren die Kinder, wenn die Mutter eine Reise nicht erlaubt? Wie, wenn ein Kind zurück muß?

7. Obst- und Gemüseladen

1. Wann spielen die Kinder das Spiel selbständig? Welche Kinder beteiligen sich daran?

2. Welche Kinder sind Ein- und Verkäufer? Wie einigen sich die Kinder über die Rollenverteilung?

3. Können Sie beobachten, ob das Einkaufen älteren bei der Wahl der Ware von den Früchten oder mehr von der Person des Kindes, die diese verkörpert,

leiten läßt?

4. Entscheiden sich die Kinder vorrangig für angenehme oder unangenehme Eigenschaften?

5. Wie verhalten sich die Mitspieler untereinander während des Spiels?
Gibt es Konflikte? Wodurch entstehen sie, und wie werden sie gelöst?

6. Was macht den Kindern an dem Spiel besonderen Spaß?

8. Vom Bäcker bis zum Kapitän

1. Wann organisieren die Kinder das Spiel selbständig, und welche Kinder beteiligen sich daran?

2. Spielen die Kinder es so, wie sie es gelernt haben, oder finden sie Varianten?

3. Wieviel Figuren hat jedes Kind zu Beginn? (zwei oder mehr?)

4. Werden bestimmte Berufe bevorzugt?
Welche sind das?

5. Wie verhalten sich die Mitspieler zueinander?
Gibt es Konflikte? Wodurch? Wie werden sie gelöst?

Kontrollieren sich die Mitspieler gegenseitig?
Beachten sie, welche Karten aufgedeckt worden, um dadurch die eigenen schnell zu finden?

6. Sind die Kinder daran interessiert, die Figuren schnell zu legen, um Sieger zu werden?

7. Was macht den Kindern besonderen Spaß?

8. Was fiel sonst noch auf?

9. [illegible]

1. Spielen die Kinder das Spiel selbständig? Von wem geht die Initiative aus? Welche Kinder beteiligen sich?

2. Wird es so gespielt, wie die Kinder es [illegible] haben?

3. Zeigt sich im Verhalten der [illegible] bewußtsein? Wie äußert sich das?

4. Kann es vor, daß Kinder [illegible]

5. Wer zu beobachten, daß die [illegible] Kinder bewußt leichte oder schwierige Aufgaben auswählten?

6. Was machte den Kindern besonderen Spaß?

7. Gab es Konflikte? Wodurch entstanden sie? Wie wurden sie gelöst?

8. Was ist Ihnen sonst noch aufgefallen?

10. Ein Fremder kommt in unsere Stadt

1. Organisierten die Kinder das Spiel selbständig? Welche Kinder beteiligen sich?

2. Was macht den Kindern besondere Freude an dem Spiel?

3. Wie einigen sich die Kinder darüber, wer als nächster gefragt und welche Aufgabe ihm gestellt werden soll? Gibt es dabei Konflikte?

4. Wählen die Kinder für einige Mitspieler bewußt leichte oder schwierige Aufgaben?

5. Regt das Spiel das Interesse der Kinder an

Straßennamen, Gebäuden und Einrichtungen des Heimatortes an? Wie äußert sich das?

6. Was ist Ihnen sonst noch aufgefallen?

Anlage 3

Beobachtungsschwerpunkte für die Spiele der Versuchsvariante II

1. Wunderbeutel

1. Wenn organisieren die Kinder das Spiel allein, oder bitten sie die Erzieherin darum? Welche Kinder beteiligen sich?

2. Spielen die Kinder das Spiel so, wie sie es gelernt haben, oder verändern sie etwas?

3. Wie lange spielen sie es?

4. Entstanden Konflikte bei dem Spiel? Wodurch entstanden sie? Wie wurden sie gelöst?

5. Wurde das Eingreifen der Erzieherin notwendig? Warum?

6. Wie reagierten die Mitspieler, wenn jemand etwas falsch geraten hatte?

7. Wie war das Verhalten der Mitspieler während des Spiels?

2. Finde den Beruf

1. Organisieren die Kinder das Spiel selbständig? Wer sind die Mitspieler?

2. Wie spielen die Kinder es? Haben sie Schwierigkeiten bei der Organisation? Worin zeigen sie sich?

3. Bereitet das Spiel den Kindern Freude? Sind alle Teilnehmer aktiv?

4. Begreifen die Kinder die Regel, und halten sie sie ein?

5. Nehmen die Mitspieler untereinander Einfluß auf das Spielverhalten? In welcher Weise?

6. Was ist Ihnen sonst noch aufgefallen?

2. Die Wähluhr

1. Organisieren die Kinder das Spiel selbständig? Wie spielen sie es?

2. Wie einigen sich die Kinder über die Spielführung?

3. Ist der Spielführer in der Lage, diese Aufgabe zur Zufriedenheit der Mitspieler auszuführen?

4. Welche Aufgaben erfüllt der Spielführer? Wie sichert er die Kontrolle? Wie verhält es sich, wenn Mitspieler die Aufgabe falsch lösen? Wie reagiert das Kind, das die Aufgabe falsch gelöst hat?

5. Wann und wie einigen sich die Kinder über den Wechsel der Spielführung?

6. Wie lange hält die Spielfreude an?

7. Finden die Kinder Spielvarianten?

8. Was fiel sonst noch auf?

3. Straßenverkehr

1. Spielen die Kinder dieses Spiel selbständig oder bitten sie die Erzieherin um Wiederholung?

2. Wer spielt mit? Welche Rollen haben die einzelnen Mitspieler? Wer verteilt die Rollen?

3. Wie ist der Spielverlauf?

4. Wie ist das Verhalten der Mitspieler untereinander? Welche Kontakte gibt es? Entstehen Konflikte und wodurch? Wie werden Konflikte gelöst?

5. Welche feststehenden Regeln gibt es für die Mitspieler? Wie werden sie eingehalten? Was geschieht, wenn ein Kind die Regeln verletzt?

6. Was bereitet den Kindern Freude an dem Spiel?

7. Worin besteht vermutlich das Spielziel der Kinder? Bitte im Anschluß einige Kinder fragen: "Warum hast du dieses Spiel gespielt?"

8. Geben die Kinder sich Mühe, keinen Stempel zu erhalten? Wie verhalten sich die Mitspieler zu dem Kind, das die meisten Stempel hat? Gibt es Kinder, die absichtlich die Verkehrsordnung verletzen?

9. Was ist Ihnen sonst noch aufgefallen?

[illegible]

1. Spielen die Kinder das Spiel selbständig? Welche Kinder beteiligen sich daran?

2. Wie spielen die Kinder es? Welche Regeln gibt es? Richten sich die Kinder nach den Regeln?

3. Wie verhalten sich die Mitspieler untereinander?

4. Werden Spielaufgaben falsch gelöst? Wie verhalten sich die Mitspieler in so einem Fall?

5. Regt das Spiel an, sich die Tiernamen einzuprägen? Worin äußert sich das?

6. Was ist Ihnen sonst noch aufgefallen?

6. Aufbau der Wochentage

1. Äußern die Kinder den Wunsch, das Spiel zu wiederholen, oder organisieren sie es selbst?

2. Mit welchem Spielablauf und welchen Regeln wird das Spiel ausgeführt?

3. Wie verhalten sich die Kinder untereinander während des Spiels?

4. Haben die Kinder Freude an dem Spiel?

5. Wurde durch das Spiel das Interesse der Kinder für die Namen der Wochentage geweckt?

6. Was ist Ihnen sonst noch aufgefallen?

7. Spiel mit Gemüse

1. Organisierten die Kinder das Spiel selbst? Welche Kinder beteiligten sich daran?

2. Welchen Spielablauf wählten die Kinder und welche Regeln? Wurden sie von den Mitspielern beachtet und anerkannt?

3. Gab es Unstimmigkeiten darüber, wer als erster richtig geraten hat? Wie wurde entschieden, wenn zwei Kinder gleichzeitig eine richtige Antwort gaben?

4. Hatten die Kinder Freude am Spiel? Was machte ihnen daran Spaß?

5. Hatten die Kinder bis zum Schluß Interesse am Spiel? Wie war die Aktivität? Gab es zielgerichtete Einwirkungen unter den Spielteilnehmern?

6. Was konnte sonst noch beobachtet werden?

8. Blumenladen

1. Beschreiben die Kinder die Blumen in der gewünschten Weise? Erfolgt es stets, oder wird der Spielverlauf dadurch unnötig verzögert?

2. Warten die Kinder geduldig, bis sie selbst bedient werden? Interessieren sie sich dafür, wie andere Kinder die Blumen einkaufen? Geht es im Blumenladen geordnet zu?

3. Was tun die Kinder, die bereits Blumen gekauft haben? Zeigen sie noch Interesse am Spiel?

4. Gibt es Konflikte unter den Kindern? Wodurch entstehen sie?

5. Haben die Kinder Freude am Spiel? Wie zeigt sich das?

6. Äußern sie den Wunsch, es selbständig spielen zu dürfen, oder organisieren sie es sofort selbständig? Wer spielt es? Wie spielen sie es? Wie oft spielen sie es?

7. Was fiel Ihnen sonst noch bei dem Spiel auf?

9. Was wurde verändert?

1. Welche Kinder zeigen Interesse an der Wiederholung des Spiels, oder organisieren es selbst?

2. Strengen die Kinder sich an, um die Veränderung möglichst schnell zu entdecken?

3. Wie reagieren die Mitspieler? Wie verhalten sie sich, wenn jemand eine Lampe für die Aufgabenlösung braucht oder sie nicht lösen kann?

4. Wählen die Kinder für bestimmte Mitspieler bewußt leichte oder schwierige Aufgaben?

5. Wird vorgesagt? Was geschieht, wenn es jemand tut?

6. Finden alle Kinder das Spiel interessant? Was macht ihnen besondere Freude?

7. Was konnte außerdem beobachtet werden?

10. Was transportieren wir?

1. Wiederholen die Kinder das Spiel selbständig, oder äußern sie den Wunsch danach? Welche Kinder spielen es?

2. Fordert die Tatsache, daß 2 Kinder das gleiche Auto fahren zum Wettkampf auf?

3. Wie verhielt sich das Kind, welches nicht schnell genug reagiert hatte?

4. Wie verhielten sich die Mitspieler zu den jeweiligen Hauptspielern? Interessierten sie sich für deren Handlungen, und nahmen sie Einfluß darauf? Wie geschah das?

5. Bereitete das Spiel den Kindern Freude? Was machte ihnen besonderen Spaß? Waren die Kinder auch dann am Spiel interessiert, wenn sie selbst nicht direkt in die Handlung einbezogen waren?

6. Fordert das Spiel Anstrengungen von den Kindern? Wodurch?

7. Was konnte sonst noch beobachtet werden?

Anlage 4

Rätsel zur Messung des Ausgangsniveaus

1. Kirsche: Es wächst am Baum, hat einen dünnen, langen Stiel, es ist außen rot, hat innen einen Stein, man kann es vom Baum pflücken und essen. Man kann es auch einwecken oder einen schönen Kuchen damit backen.

2. Teddy: Er ist ein lieber Spielgesell mit einem schönen, weichen Fell. Er ist meistens braun, auch oftmals gelb, hat Arme, Kopf und Beine. Wißt ihr, wen ich meine?

3. Radies: Es wächst auf dem Beet im Garten. Zieht man es an den grünen Blättern empor, dann kommt die rote, runde Frucht hervor, mit einem dünnen Schwänzchen. Schneidet man es in Scheiben, kann man es auf die Butterschnitte verteilen. Dann ist es nur noch außen rot, und innen ist es weiß. Wißt ihr, wie es heißt?

4. Ball: Es ist weich und rund und meistens bunt. Es rollt und prallt und kullert. Es spielen mit ihm groß und klein in Haus und Hof und Garten, und ihr sollt es erraten.

5. Tanne: Es steht im Wald und oftmals auch im Garten, im Park, an Straßen und auf Plätzen. Es ist groß und immer grün und hat ganz spitze Nadeln. Im Herbst fallen von ihm braune Zapfen herab.

6. Pflaume: Im Herbst fällt es vom Baum herab, ist außen blau und innen gelb, hat mittendrin ein Steinchen.

7. Hund: Es hat scharfe Zähne, ein weiches Fell, vier Beine und wird von Menschen gefüttert. Es frißt Knochen, Fleisch, Kartoffeln und noch mehr und wohnt in einer Hütte.

8. Kohlrabi: Es wächst auf dem Beet im Garten. Die Frucht ist rund, sieht rotblau aus oder weiß. Will man es essen, so muß man zuvor die Blätter entfernen und es schälen. Mutter kocht es als Gemüse oder auch als Eintopf.

9. Birne: Es wächst am Baum, hat eine längliche Form, ist süß und saftig und hat innen braune Kerne.

10. Katze: Wie heißt das Tier mit vier weichen Pfötchen und Krallen daran, die es einziehen und ausstrecken kann? Es hat ein weiches Fell, spitze, kleine Ohren und Barthaare

Rätsel zur Messung des [illegible]

1. Elefant: Es ist ein großes, graues Tier, es hat vier dicke Beine, zwei große, runde Ohren und zwei lange, weiße Zähne, man sieht es im Tierpark, im Zoo oder im Zirkus.

2. Mohrrübe: Es wächst im Garten, zieht man es an dem grünen Kraut empor, dann kommt die rote, lange und schmale Frucht hervor.
Will man es essen, so muß man es waschen oder schaben. Beißt man hinein, so ist es hart, aber süß und saftig.

3. Hahn: Er trägt die Federn bunt gefärbt,
sein roter Kamm ist eingekerbt, oft
sitzt und kräht er auf dem Mist,
wißt ihr denn, wer das wohl ist?

4. Pfennig: Es sieht silbern aus und glänzt fein,
ist rund, und man kauft damit ein,
es klingt, wenn es zur Erde fällt,
nun wißt ihr's wohl, es ist das ...?

5. Fisch: Im Wasser schwimmt es schnell umher,
im Fluß, im See und auch im Meer,
gebraten kommt es auf den Tisch,
nun ratet schnell, was das wohl ist.

6. Tomate: Es ist eine rote, runde Frucht, sie wächst an einer Staude im Garten, sie ist sehr saftig und hat innen viele kleine Kerne, die man mitessen kann. Man legt sie auf die Butterschnitte und streut Salz und Pfeffer drauf, oder Mutti macht Salat daraus.

7. Kaninchen: Es hat ein weiches Fell, zwei lange, schmale Ohren, vier Beine und einen Stummelschwanz. Es frißt Klee und Butterblumen, aber auch Kartoffeln, Schrot und Mohrrüben.

8. Pilz: Im Sommer und im Herbst wächst es im Wald und manchmal auf der Wiese. Die Menschen suchen danach, besonders wenn es gerade geregnet hat. Wenn sie es finden, schneiden sie es ab und legen es vorsichtig in den Korb. Zu Hause wird es gekocht oder gebraten. Es schmeckt sehr gut, aber man muß aufpassen, manchmal ist es auch giftig.

9. Luftballons: Wer kann erraten, was ich meine? Es ist ganz rund, hängt an der Leine, laßt ihr es los, so fliegt es fort, doch drückt ihr drauf, auf jeden Fall zerplatzt es dann mit lautem Knall.

10. Puppe: Es sieht aus wie ein Mensch, aber es ist gar keiner, es trägt Kleidung, schläft in einem Bettchen oder Wagen und hat Haare, die man manchmal richtig kämmen kann. Die Kinder spielen gerne damit.

Anlage 6

Beschäftigungsvorbereitungen

1. Verkehrserziehung

Ziel: Die Kinder erkennen, daß alle Verkehrsteilnehmer Verkehrsschilder und -regeln kennen und beachten müssen, damit die Sicherheit im Straßenverkehr garantiert ist

Bei den Kindern wird der Wunsch geweckt, sich diszipliniert im Straßenverkehr zu verhalten.

Methodischer Verlauf:

Die Bildtafel "Straßenkreuzung" wird schon morgens im Gruppenraum aufgehängt.

Die Erzieherin erklärt: Wir wollen uns heute über den Straßenverkehr unterhalten und gemeinsam überlegen, wie man sich richtig verhalten muß. Unser Bild zeigt den Straßenverkehr in einer Stadt.

Sie fragt:

- Was erkennt ihr auf dem Bild?
- Warum kommen von allen Seiten Fahrzeuge?
- Wie kommt es, daß die Fahrzeuge nicht zusammenfahren?
- Was würde passieren, wenn die Kraftfahrer die Verkehrszeichen nicht beachten?
- Müssen nur Kraftfahrer die Verkehrszeichen kennen und beachten? Wer muß es noch?
- Was könnte geschehen, wenn die Fußgänger die Verkehrsschilder nicht beachten?
- Wer sieht Verkehrszeichen auf dem Bild und weiß, was sie bedeuten?

- Welche Verkehrszeichen und -regeln kennt ihr noch?

Die Erzieherin zeigt folgende Verkehrsschilder: Fußgängerschutzweg, Fußgängerüberweg, Spielstraße, Vorsicht Kinder und die Verkehrsampel. Gemeinsam werden sie benannt und die Regeln erläutert. Zum Abschluß hören die Kinder das Lied "Bei rot bleibe stehn ..."

2. Bekanntmachen der Kinder mit Tieren

Ziel: Die Kinder erfahren, bei jeder Tierart gibt es männliche Tiere, Muttertiere und Jungtiere. Sie lernen, daß man diese nach äußeren Merkmalen unterscheiden kann und daß sie meistens mit unterschiedlichen Namen bezeichnet werden.

Methodischer Verlauf:

Die Erzieherin zeigt den Kindern ein Bild, auf dem Hahn, Huhn und Küken abgebildet sind.

Sie fragt: Wie heißen die Tiere?

Die Erzieherin berichtet: Diese drei Tiere gehören zusammen. Der Hahn ist das männliche Tier, die Huhn das Muttertier und das Küken ist das Jungtier. Wenn das Küken größer wächst, wird aus ihm ein Hahn oder ein Huhn.

Die Erzieherin fragt: Woran erkennt man einen Hahn (ein Huhn und ein Küken)? Sie läßt die Kinder die typischen Merkmale beschreiben und faßt zusammen. Dabei verwendet sie die Begriffe männliches Tier, Muttertier und Jungtier in Verbindung mit den Namen der Tiere und ihren typischen Merkmalen.

In gleicher Weise werden Bilder von Kühen und Schweinen betrachtet.

Danach erhält jedes Kind ein dreigeteiltes Blatt und ein Schälchen mit Einzeldarstellungen einer Tierart.

Die Erzieherin fordert die Kinder auf, die Tiere nach männlichem Tier, Muttertier und Jungtier zu ordnen. Gemeinsam werden die Tiere benannt und ihre äußeren Erkennungszeichen herausgestellt.

Den Abschluß bildet ein Tierkonzert. Jedes Kind ahmt die Stimme seiner Tierart nach.

Das Verhalten der Spielteilnehmer in den Spielsituationen

Wunderbeutel

Die Gruppe fordert von den Mitspielern ein Verhalten entsprechend der Regel und Gerechtigkeit:

- Ulf zählt absichtlich falsch ab, um zu Andrea zu gelangen. Uwe: "Du bist ja bei Anett vorbeigegangen." Andere Kinder protestieren gleichzeitig. Ulf schaut sich verlegen um und sagt nichts. "Anette ist dran", "Anette soll raten", fordern einige Mitspieler. Ulf geht wortlos zu Anett und hält ihr den Beutel hin. Das Spiel geht weiter.

- Maik B. schaut in den Beutel, sofort protestiert die ganze Gruppe. Ines G.: "Dafür darf er nicht rankommen, Matthias muß noch mal abzählen." Die Gruppe stimmt dem Vorschlag zu. Maik ist beleidigt. Er macht ein böses Gesicht und sagt: "Ich hab ja gar nicht reingeguckt." Er spielt aber weiter mit und gleich darauf merkt man ihm nichts mehr an.

- Simone zählt absichtlich falsch, damit Katrin P. drankommt. Ines G.: "Du zählst ja immer falsch ab, du willst ja bloß, daß Katrin dran ist. Wir wollen auch mal ran." Auch andere rufen: "Du Schummelst." Katrin verteidigt Simone. Die Gruppe fordert: "Noch mal abzählen!" Sie zählen genau mit. Mario schaut in den Beutel. Ines E.: "Reingucken gibt's nicht!" Mario: "Hab ja gar nicht!" Ines hält Marios Kopf zur Seite, damit er nicht lauschen kann, und dann muß Mario noch mal raus.

- Silke W. spielt mit Andrea und Sonja zusammen. Sie zählt sehr willkürlich ab und bestimmt über-

haupt das Spielgeschehen. Andrea und Sonja lassen es sich gefallen. Undine kommt und bittet, mitspielen zu dürfen. Sie stellt fest: "Silke, du zählst ja ganz falsch ab." Silke antwortet: "Ich mach noch mal richtig." Doch sie zählt wieder nicht im Takt ab. Undine nimmt ihr den Beutel weg und geht selbst im Kreis herum. Silke ist böse und will nicht mehr mitspielen. "Dann spielen wir eben allein weiter", sagt Undine und setzt das Spiel fort. Doch Silke beobachtet das Spiel aus der Nähe und geht schließlich wieder hin. Sie wird wieder aufgenommen. Als sie dran kommt und wieder zu schummeln versucht, entscheidet Undine: "Du kannst gleich wieder gehen." Silke bleibt sitzen, aber die anderen Kinder übergehen sie beim weiteren Spiel.

- Steffen M. will vorsagen. Heiko schimpft: "Wenn ihr vorsagt, spiele ich nicht mehr mit." Steffen K. verkündet laut: "Vorgesagt werden darf nicht!"

- Silke schaut beim Raten in den Beutel. Die Gruppe beschließt, daß das Spiel weitergehen soll. Silke soll warten, bis sie wieder an der Reihe ist. Silke wird bockig, aber die Kinder beachten es nicht.

Die Gruppe beobachtet die Leistungen des einzelnen Spielers und bewertet sie durch spontane Reaktionen. Diese Reaktionen sind bei gleichen Resultaten gegenüber den einzelnen Spielern unterschiedlich.

- Z. B. bei einigen Kindern erfolgt allgemein lautes Gelächter, wenn der Gegenstand falsch erraten wurde, wie bei Ines B., Anett, Steffen, Uwe, Ulrike.

  Bei anderen Kindern sind die Reaktionen sanfter.

bestehen zum Teil nur darin, daß das Resultat bestätigt bzw. nicht bestätigt wird, wie "falsch" "stimmt nicht". Diese schwächeren Reaktionen gibt es bei Sonja, Carola, Michael, Anett, Heiko

Die Gruppe interessiert sich für die Aufgabenlösung der einzelnen und kontrolliert sie.

- Die Gruppe schaut gespannt zu dem ratenden Kind. Wurde der Gegenstand erraten und nicht sofort einem Beruf zugeordnet, so kam sogleich die Frage von der Gruppe: "Und wer braucht ...?"

  Gespannt wurde dann die Antwort abgewartet, bestätigt oder verneint.

Die Gruppe fordert, daß die Spieler sich bei der Aufgabenlösung Mühe geben und sich anstrengen.

- Andrea weiß nicht, was sie fühlt, darum darf Katrin noch mal abzählen. Heiko schimpft mit Andrea: "Warum hast du das nicht gewußt, jetzt kann Katrin noch mal." Katrin sagt zu Heiko: "Wenn du was nicht weißt, dann lache ich aber."

Die Kinder sind stolz und freuen sich, wenn sie die Aufgabe richtig gelöst haben.

- Sie konstatieren nach dem Spiel, wie oft sie geraten haben, welche Gegenstände sie erraten haben und ob sie sie richtig zuordnen konnten. Sie lassen sich das von anderen Kindern oder der Erzieherin bestätigen. Sie erinnern sich auch, wer falsch geraten hat und wer etwas nicht wußte.

<u>Wer weiß es zuerst?</u>

Dieses Spiel wurde vor den Kindern nicht selbständig organisiert. Bei der Einführung der Spiele zeigte sich das folgende typische Spielverhalten:

Die Spieler erleben, daß der Ausgang des Spiels von den Leistungen jedes einzelnen abhängt. Sie ergreifen emotional Partei für die Spieler ihrer Gruppe und spornen sie durch Zurufe, Mimik und Gestik zu hohen Leistungen an.

- Uwe: "Ulf, wenn du rankommst, streng dich an!"
- Thomas: "Andreas, du mußt gewinnen!"
- Andreas faßt Ulrike um und drückt sie, weil sie einen Punkt gewonnen hat.
- Steffen: "Norbert, hol einen Punkt für uns!"
- Die Gruppe drückt Daumen für ihre Gruppenmitglieder.

Die Spieler wissen, daß von ihrer Leistung der Erfolg der Gruppe abhängt. Sie strengen sich besonders an.

- Sie sind allgemein aufgeregt, wenn sie drankommen, sind rot, schwitzen, spielen nervös mit den Händen, die Augen gehen hin und her.

- Sie antworten schnell, stoßen die Worte förmlich hervor.

Sie versuchen sich vor der Gruppe zu rechtfertigen falls sie den Punkt nicht gewonnen haben, bzw. sie sind betrübt und verlegen.

- "Das wollte ich ja auch sagen."
- "Kerstin hat ja auch so schnell gesagt."

Sie bewerten die Resultate der einzelnen sponten.

- Hat das Kind einen Punkt gewonnen, jubelt die Gruppe: "prima", "fein", "hurra", "ja", klatscht in die Hände.

- Wurde der Punkt verloren, rufen sie "schade",

"Och". "Warum hast du nicht schneller gemacht?" "Warum hast du dich nicht mehr angestrengt?"

Sie achten auf Einhaltung der Regeln.

- Steffen K. sagt vor. Die Gruppe schimpft auf ihn und beschließt, daß Norbert und Conny noch einmal raten sollen.

- Als Thomas beim Beruf Zahnarzt sagt: "Einen Becher zum Zähne spülen!" und der Beruf daraufhin sofort erraten wird, äußert Grit: "Thomas, du hast zuviel gesagt!"

Mutter, Mutter, darf ich reisen?"

Die Kinder interessieren sich für die Spielhandlung der Mitspieler, beobachten und kontrollieren sie. Sie bemerken sofort, wenn jemand falsch oder "zu weit" zählt, z. B. Thomas darf am Mittwoch reisen und zählt weiter bis Donnerstag.

- Simone: "Thomas, falsch, du mußt zurück."

Thomas verteidigt sich: "Gar nicht, ich habe richtig gesagt."

Katarina: "Ja, aber du darfs ja bloß bis Mittwoch." Thomas stutzt. Er merkt seinen Fehler. Er lacht verlegen.

Die Mitspieler rufen "Du mußt zurück!" Noch immer verlegen geht Thomas zur Ausgangslinie zurück.

- Die Mitspieler interessieren sich dafür, an welchem Tag die Reise erlaubt wurde

War es ein Sonnabend oder Sonntag, hieß es: "O, die kann weit'"

Wurde eine Reise nicht erlaubt, fanden die Kin-

der [illegible]ßig. Diejenigen, die es betraf, reagierten jeweils mit "ach" und "schade", aber ihr Bedauern war "gespielt".

Die Kinder verfolgten das Ziel, als erster die Ziellinie zu erreichen.

- Sie strengten sich an, die Wochentage in geordneter Reihenfolge aufzuzählen,

- ärgerten sich, wenn sie falsch gezählt hatten und zurück mußten,

- verglichen, wer am dichtesten an der Ziellinie ist, und rechneten die Gewinnchancen aus.

Die Gruppe fordert, daß die Spielhandlung zügig ausgeführt wird, z. B.

- Mario zählt die Wochentage sehr langsam auf. Er zögert zwischendurch und [illegible] zu den Mitspielern, ehe er den nächsten Tag nennt. Die Gruppe wird ungeduldig. [illegible]: "Nu mach schon, Mario, trödel nicht so!" Simone [illegible]: "Mit Dir macht das gar keinen Spaß, [illegible] nicht soviel!" Mario ändert sein Verhalten, spielt zügig.

Die Gruppe sorgt für Einhaltung der Regel.

- Peter zögert bei Mittwoch. Er weiß nicht, welcher Tag danach kommt. Heiko sagt vor. Steffen K.: "Nein, Heiko hat vorgesagt, Peter muß zurück."

  Grit: "Ja, aber Heiko auch, warum sagt er vor, vorsagen gibt es nicht." Beide Kinder müssen zurück. Heiko schimpft vor sich hin, aber er fügt sich.

Die Gruppe stellt unterschiedliche Forderungen an

die einzelnen Mitspieler.

- In den ersten Spielen wurde einigen Kindern gegenüber nicht so streng auf die Einhaltung der Regel geachtet, z.B bei Marina, Katrin P., Sonja, Carola, Silke W. Ihnen wurden Wochentage vorgesagt, ohne daß weder sie noch diejenigen, die vorsagten, zurückmußten. In späteren Spielen gab es das nicht mehr.

Auf den Sieger und Verlierer zeigte die Gruppe keine besondere Reaktion. Der Sieg wurde akzeptiert und eventuell noch mal im Zusammenhang mit der Rolle "Mutter" bestätigt, z. B.

- Thomas: "Birgit war Sieger, sie ist jetzt die Mutter."

Die Gewinner selbst sind stolz und glücklich. Sie berichten freudig anderen Kindern oder der Erzieherin von ihrem Sieg.

- Ulrike singt: "Ich hab gewonnen, Ich hab gewonnen."
- Thomas M: "Hast du gesehen, Frau P., ich war Erster?"

Mitspieler, die bereits die Ziellinie erreicht hatten, schauten weiterhin aufmerksam zu, um den Ausgang des Spieles zu erleben. Sie nahmen der Verlierer zur Kenntnis und machten kurze Bemerkungen wie

- Eckhard: "Katrin ist Letzter, ha ...", er freut sich.
- Katarina: "Uta hat verloren, wir spielen noch mal."

Die Reaktion bei den Verlierern ist unterschied-

lich. Einige sind ein wenig betrübt darüber (Thomas, Katrin, Ines J., Grit). Andere zeigen keine Reaktion oder lachen selbst darüber, z. B. Uwe, Katarina, Birgit, u. a.

Die Gruppe fordert von den einzelnen Kindern, daß sie sich die Wochentage einprägen.

- Steffen zu Marina, als sie zugibt, sie kennt die Wochentage nicht: "Dann mußt du sie dir merken."
- Grit zu Katrin: "Du mußt die Wochentage eben lernen, in der Schule mußt du sie ja auch können."

"Obst- und Gemüseladen"

Bedingt durch den anderen Aufbau dieses Spieles, war auch das Verhalten der Spielteilnehmer untereinander sehr verschieden im Vergleich mit den übrigen Spielen.

Bei diesem Spiel bestand das Ziel der Kinder darin, "gekauft" zu werden und die Spielhandlung auszuführen. Um dieses Ziel zu erreichen, konnten sie selbst aber nichts tun. Sie waren darauf angewiesen, zu warten, bis der "Kunde" sie einkaufte. Erst damit konnten sie in Aktion treten und ihr Spielziel verwirklichen.

Das Prinzip, nach dem die Einkäufer auswählten, war unterschiedlich. Teils richteten sie sich nach den Früchten, die die Kinder darstellten, teils nach den Personen, die die Früchte verkörperten. So stellten wir fest, daß Bananen, Apfelsinen, Erdbeeren, Tomaten, Pfirsiche und Weintrauben allgemein lieber und damit häufiger gekauft wurden als Weißkohl, Rotkohl, Zwiebeln und Porree. Die Mitspieler wollten ebenfalls viel lieber Banane,

Apfelsine usw. sein. Um diese Karten gab es deshalb mehrfach Streit.

Weniger beliebte Früchte wurden dann gerne und zuerst gekauft, wenn beliebte Spielpartner und Freunde diese Karten trugen. Die eigentliche Bildungs- und Erziehungsaufgabe - das Zuordnen passender Eigenschaftswörter zu den Früchten - trat in diesem Spiel nicht als Hindernis zur Erreichung des Spielzieles auf. Aus diesem Grunde wurde ihr weder von den jeweiligen Hauptspielern noch von den Mitspielern besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Bei den Eigenschaftswörtern war für die Mitspieler nur von Interesse, ob es sich um positive oder negative Eigenschaften handelte, weil davon die weitere Spielhandlung des Einkäufers abhing. Ob die Eigenschaft zu der jeweiligen Frucht paßte, war weniger wichtig. So protestierte z. B. niemand, als die Radieschen "dauer" waren oder die Tomaten "hart". Das Interesse der Mitspieler war darauf gerichtet, wie der Einkäufer auf diese Eigenschaft reagierte. Je phantasievoller dieser das Spiel fortsetzte, um so spaßiger fanden es alle.

Bei diesem Spiel machten alle Beteiligten die Erfahrung, daß Phantasie und Einfallsreichtum von den Mitspielern anerkannt und positiv bewertet werden. Sie bemerkten, welche Kinder das Spiel interessant und abwechslungsreich gestalteten und strebten diesen nach.

Relativ viele Kinder entschieden sich für eine negative Eigenschaft der Frucht, die sie darstellten. Sie taten es vermutlich darum, weil sie damit den Anlaß für eine spaßige Reaktion des Spielpartners gaben und von den Mitspielern belacht wurden.

Die Regel dieses Spieles schreibt vor, daß das Spiel beendet ist, wenn der Laden leergekauft ist. Damit wird gesichert, daß alle Kinder einmal drankommen. Doch die Reihenfolge, in der die einzelnen "Früchte" eingekauft werden, ist vom Hauptspieler abhängig. Dadurch entsteht eine subjektive Reihenfolge. Wir beobachteten, daß die Mitspieler dem Einkäufer heimlich Zeichen machten, sie einzukaufen.

Die Kinder beobachteten interessiert die Rollengestaltung der jeweiligen Hauptspieler und übernahmen, was ihnen besonders gefiel, für das eigene Spiel. z. B. suchte Steffen K., als er "Einkäufer" war, in übertriebener Weise in allen Taschen nach seiner Geldbörse. Er sagt dann, er hätte sie bestimmt "zu Hause" vergessen und geht zurück, um sie zu holen. Das fanden alle sehr drollig und lachten. Diese Idee übernahm als erster Thomas M., und später folgten ihm noch andere.

Ines kam darauf, die Früchte abzuwiegen. Als Waage benutzte sie einen Stuhl, auf den sie die "Früchte" setzte. Mit Gesten und Worten gab sie etwas hinzu, nahm etwas fort u. a.

Das Abwiegen wurde künftig von allen Spielern durchgeführt.

Eine andere Variante, die in die Rollengestaltung von vielen Kindern übernommen wurde, war, sich beim Verkäufer zu erkundigen, wann frisches Obst und Gemüse erwartet werde, ferner ob er bereits Bananen bekommen hätte und was davon zu empfehlen sei.

Bei diesem Spiel gab es zwar eine feste Regel für den Spielablauf, doch die Spielhandlung mußte von den Spielern möglichst frei gestaltet werden. Das-

Bald gab es hier kaum Hinweise oder Forderungen der Mitspieler zur Regeleinhaltung und Lösung der Spielaufgabe.

"Vom Bäcker bis zum Kapitän

Die Gruppe beobachtet sehr genau, welche Karten die Mitspieler aufdecken, um daraus Vorteile für das eigene Spiel zu ziehen.

- Sie freuen sich, wenn jemand eine zu ihrer Figur gehörende Karte aufdeckt. Sie merken sich, wo diese liegt, und wählen sie dann mit Sicherheit, wenn sie selbst dran sind.

- sie freuen sich, wenn die Mitspieler Karten aufdecken, an die sie nicht anlegen können, also "aus" sind,

- derjenige selbst, der eine nicht zu seiner Figur gehörende Karte aufdeckt, sagt gewöhnlich "oh", "schade", "falsch" u. ä. und deckt sie möglichst schnell wieder herum.

Die Kinder vergleichen während des Spiels, wer schon wieviel Karten hat, und überlegen dabei die Gewinnchancen.

- Kerstin: "Oh, ich muß mich anstrengen, Netti braucht nur noch eine."

- Katrin: "Mathias und ich brauchen nur noch eine Mal sehen, wer sie zuerst findet. Oh, ich weiß jetzt, wo meine liegt."

Kinder, die bereits selbst fertig sind, verfolgen das Spiel weiter. Sie ergreifen allgemein Partei für einzelne und spornen sie an, dabei wird aber nicht vorgesagt.

- Z. B. "Norbert, nimm die Richtige!"
  "Ines, paß auf, daß du nicht verlierst!"
  "Überleg gut! Ulf braucht nur noch eine."

Dem Sieg oder Verlieren eines Kindes wird keine besondere Beachtung geschenkt. Der Gewinner ist stolz und freut sich. Der Verlierer ist allgemein dadurch getröstet, daß er im neuen Spiel ausspielen und beginnen darf.

Eine Spielrunde bei vier Kindern mit acht Figuren dauert ca. 5 Minuten. Das Spiel kann folglich verhältnismäßig oft hintereinander gespielt werden. Dadurch wechseln auch Sieger und Verlierer sehr schnell, so daß meistens alle Spieler einmal Sieger und Verlierer werden und dadurch sehr befriedigt sind.

Irrt sich ein Spieler und will die Teile einer falschen Figur anlegen, dann entsteht Gelächter. Der Spieler selbst findet es ebenfalls spaßig und lacht mit.

Alle Kinder sind während des Spiels sehr aufmerksam und konzentriert. Dadurch ist ein zügiger Spielablauf gesichert.

Die Spielaufgabe und auch die Regel sind recht einfach und werden von den Kindern ohne Schwierigkeiten gelöst bzw. eingehalten. Daher waren diesbezügliche Hinweise und Forderungen der Mitspieler untereinander kaum notwendig. Die Aktivität der Kinder bestand vorrangig im Beobachten, Vergleichen und Schlußfolgern beim Spielgeschehen sowie in der emotionalen Parteinahme für einzelne Spieler.

"Was hat sich verändert?"

Die Spieler zeigen Gruppenzugehörigkeitsgefühl.

- Sie spornen die Spieler ihrer Mannschaft durch Zurufe an, drücken ihnen die Daumen und sind allgemein erregt, z. B. "Katrin, streng dich an!" "Streng dich an, Mario!"

- Sie freuen sich, wenn ihr Mitglied gewonnen hat. Sie rufen ihm anerkennende Worte zu, lachen und klatschen.

- Sie sind enttäuscht, wenn der Punkt an die Gegenmannschaft geht.

Der Spielstand wird zwischendurch verglichen und bewertet

- Thomas: "Wir haben doch noch mehr Punkte." Gegenmeinung: "Freut euch nicht zu früh!"

Bei der Auswahl der zu stellenden Aufgaben berücksichtigt die Gruppe den Entwicklungsstand der Spieler.

- Z. B. für Andrea G. und Mike suchen sie bewußt etwas Leichtes aus.

- Als Peter und Udo vor der Tür sind, meint Kerstin: "Wir müssen etwas verändern, was ihnen auch auffällt, nicht so was Schweres."

- Bei Ulricke und Thomas: "Wir müssen was Schweres verändern, sonst finden sie es gleich."

Die Kinder einer Gruppe freuen sich gemeinsam über den Sieg.

- Sie hüpfen hoch, umarmen sich, rufen "Hurra!", klatschen in die Hände.

Die Verlierer sind enttäuscht. Sie trösten sich: "Das nächste Mal gewinnen wir vielleicht."

"Der Fremde kommt in [illegible]

Die Mitspieler sind sehr daran interessiert, ob das jeweils gefragte Kind die Aufgabe richtig lösen kann.

- Sie lösen die Aufgabe zunächst für sich. An ihren Gesichtern sieht man, ob sie es wissen oder nicht. Wenn sie den richtigen Straßennamen kennen, haben sie strahlende, glückliche Gesichter, wenn nicht, sind sie ernst, nachdenklich und manchmal ein wenig verlegen.

- Sie schauen auf das gefragte Kind, um möglichst schon vom Gesicht abzulesen, ob es derjenige weiß oder nicht.

- Kommt die Antwort des Spielers nicht gleich, so fragen sie: "Weißt du es nicht?" Dann setzen sie z. T. hinzu: "Ich weiß es ja", aber vorgesagt wird nicht

- Die Reaktion der Mitspieler auf richtige bzw. falsche Antworten ist kurz, mit "richtig" oder "falsch".

Bei der Auswahl der Aufgabe wird der Entwicklungsstand des zu befragenden Kindes berücksichtigt. Sie wählen für leistungsschwächere Kinder leichtere Aufgaben aus.

- Semione: "Wir nehmen für Carola, wo der Kindergarten ist. Die Straße kennt sie schon."

- Thomas schlägt für Undine vor: "Die Straße, w sie wohnt, die kennt sie."

- bei Michael A. wird "Poliklinik" vorgeschlagen. Darauf Ines: "Das ist zu schwer für Michael." Die Gruppe einigt sich auf "Badeanstalt".

Es wurde nicht bemerkt, daß die Kinder sich freuen, wenn jemand die Straße nicht kennt. Dagegen wurde beobachtet, daß sie Hilfen für die Lösung der Aufgabe gaben, ohne direkt vorzusagen.

- "Es ist die Straße, in der auch unser Kindergarten steht."
  "Fängt mit 'Schul ... an."
  "In der Straße wohnt auch Frau K."
  "In der Straße sind auch die Post und das Krankenhaus."

Der "Fremde" wählt gewöhnlich zuerst Freunde und beliebte Spielpartner, die er fragt.

- Die Spielregel sichert, daß jeder Mitspieler einmal drankommt. Doch die Reihenfolge, in der die Spieler gefragt werden, ist abhängig vom Hauptspieler. Deshalb gibt es in jedem Spiel trotz der objektiv gleichberechtigten Stellung eine subjektive Rangfolge.

Die Mitspieler sind daran interessiert, möglichst früh gefragt zu werden, um dann mit dem Hauptspieler gemeinsam Aufgaben und Spieler auswählen und bestimmen zu können.

- Es zeigt sich große Spannung in den Gesichtern, wer wohl gefragt wird.

- Sie strahlen, wenn ihr Name genannt wird.

- [illegible] bemühen sich, die Aufgabe richtig zu lösen. Wenn sie es können, sind sie stolz und glücklich. Wenn nicht, zeigen sie allgemein Betroffenheit und Verlegenheit.

Die Kinder interessieren sich für die Namen der Straße ihrer Stadt.

- Sie benennen auf Spaziergängen die ihnen bekannten Straßen.

- Sie fragen nach Straßennamen, die sie nicht kennen

- Katarina z. B. fragt, wie die Straße heißt, in der die neue Poliklinik gebaut wird, die sie gerade besichtigen, und setzt dann hinzu: "Das müssen wir uns aber für das Spiel merken."

Anlage 3

Interviewfragen

1. Spielen Sie gerne didaktische Spiele mit den Kindern Ihrer Gruppe?

1.1. ja, sehr:
1.2. nicht besonders gerne:
1.3. nein:

Begründung (warum?):

2. Spielen Sie regelmäßig mit der ganzen Gruppe didaktische Spiele?

2.1. ja/nein?
2.2. in welchen Zeitabständen ungefähr?
2.3. in welchen Organisationsformen vorwiegend?

3. Nach welchen Gesichtspunkten wählen Sie im allgemeinen Spiele aus, wenn Sie ein neues Spiel einführen wollen?

3.1. weil es der Bildungs- und Erziehungsplan vorschreibt?
3.2. weil es sich inhaltlich für Ihre Erziehungs- und Bildungsabsicht anbietet?
3.3. um die Beschäftigung methodisch aufzulockern?
3.4. weil Ihnen das Spiel gefällt und Sie glauben, daß es auch den Kindern Freude machen wird?
3.5. weil es im Handel gerade angeboten wurde?
3.6. wonach sonst noch?

Eventuell Beispiel angeben:

4. Wie schätzen Sie das Angebot an didaktischen Spielen ein?

4.1. ist es gut und ausreichend?
4.2. müßte größer sein?
4.3. müßte qualitativ besser sein?

(in welcher Hinsicht?)

4.4. Es müßte mehr fertiges Material zur Ausführung der Spiele im Handel erhältlich sein? bzw. mehr fertige Spiele

4.5. zu welchen Inhalten (Sachgebiete) ist das Angebot relativ gut?

4.6. zu welchen Inhalten müßten Ihrer Meinung nach noch mehr Spiele geschaffen werden?

5. Woher nehmen Sie die Spiele, die Sie einführen?

5.1. aus dem Buch "Didaktische Spiele"?
   a) meist unverändert
   b) oft verändert
      . warum verändert?
      . in welcher Weise verändert? (Beispiele)

5.2. aus dem Erfahrungsschatz Ihrer praktischen Tätigkeit?

5.3. denken Sie sich selbst aus? z. B.

6. Welches sind die beliebtesten didaktischen Spiele in Ihrer Gruppe?
   a) woher kennen die Kinder das Spiel?
   b) was macht besondere Freude an dem Spiel?

6.1. didaktische Spiele, die vorwiegend am Tisch gespielt werden
   1. (Namen der Spiele)
      a)
      b)
   2.
      a)
      b)
   3.
      a)
      b)

6.2. didaktische Spiele, die mit oder ohne Mate-

rial im Gruppenraum oder im Freien gespielt werden

1. (Namen der Spiele)
   a)
   b)
2. a)
   b).
3. a)
   b)

7. Organisieren die Kinder Ihrer Gruppe selbständig didaktische Spiele ohne daß Sie selbst diese Initiative auslösen oder sich am Spiel beteiligen?
   Welche Spiele sind das z. B.?
   1.
   2.
   3.
   In welchen Zeitabständen werden diese Spiele organisiert?
   a) täglich
   b) nicht täglich, aber mehrmals in der Woche
   c) in der Woche ca. 1 x
   d) sehr unterschiedlich

Anlage 9

Leistungstabelle [illegible] der Reihenfolge der Wochentage

Lfd. Nr.	Name, Vorname	0 Fehler	1 Fehler	2 - 3 Fehler	mehr als 3 Fehler bzw. das Kind kann die Wochentage überhaupt nicht nennen

Anlage 11

Strichliste zur Erfassung der verschiedenen Äußerungen der Kinder beim Spiel "Flug, verbotlon, Flieg"

Sprachliche Äußerungen der Kinder zu:	1. Kind (Name)	2. Kind	3. Kind	4. Kind
1. Einhaltung der Regel und Ausführung der Handlung				
2. Zum allgemeinen Spielverhalten der Mitspieler				
3. Zu den eigenen Spielresultaten				
4. Zu den Resultaten anderer				
5. Fragen an die Mitspieler				
6. Fragen an die Erzieherin				
7. Bemerkungen zum Sieger				
8. Bemerkungen zum Verlierer				
9. Bemerkungen zum eigenen Endergebnis				

D i s s e r t a t i o n (A)
zur Erlangung des akademischen Grades
doctor paedagogicae (Dr. paed.)
an der
Fakultät für Gesellschaftswissenschaften
der
Humboldt-Universität zu Berlin

vorgelegt von
INGRID KAGEL
geb. am 17. 4. 1940 in Greifswald

Wissenschaftlicher Betreuer: Dozent Dr. paed.
Irmgard Launer

Berlin, September 1975

2. .....

T H E S E N

Voraussetzungen

Im Mittelpunkt der schulpolitischen Forderungen steht die Aufgabe, alle Kinder der Völker zu allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeiten zu erziehen. Ein entscheidender Weg zur Realisierung dieser Aufgabenstellung ist die Intensivierung des pädagogischen Prozesses mit Hilfe effektiver Mittel und Methoden der pädagogischen Arbeit.

Didaktische Spiele vermögen einen wesentlichen Anteil bei der Intensivierung des pädagogischen Prozesses zu leisten, weil es Spiele sind, die das Lernen im Vorschulalter in einer dieser Altersstufe angemessenen Art und Weise organisieren. In bildungsmäßiger als auch in erzieherischer Hinsicht sind didaktische Spiele geeignet, zielgerichtet an der Erhöhung der Effektivität des gesamtägigen pädagogischen Prozesses im Kindergarten mitzuwirken.

Die vorliegende Arbeit hatte zum Gegenstand, die spezifische erzieherische Wirkung didaktischer Spiele im Prozeß der Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung zu untersuchen.

Im besonderen ging es um die Klärung folgender Fragen:

- den Zusammenhang von Spielaufbau und sozialen Beziehungen in der Spielgemeinschaft;
- die erzieherische Wirkung der sozialen Wechselbeziehungen unter den Spielteilnehmern auf den Prozeß der Persönlichkeits- und Kollektiventwicklung;
- die pädagogische Steuerung der erzieherischen

Wirkung didaktischer Spiele

Die Untersuchung trug empirischen Charakter. Die erarbeiteten theoretischen Aussagen zur pädagogischen Wirkung didaktischer Spiele werden mit Hilfe des pädagogischen Experiments überprüft.

In die Untersuchung werden sechs Gruppen aus verschiedenen Kindergärten mit insgesamt 102 Kindern einbezogen.

Die Untersuchung beruht auf folgenden theoretischen Positionen auf:

- Didaktische Spiele sind Lehrspiele und gehören zur Gruppe der Regelspiele. Es sind von Erwachsenen für Kinder geschaffene Spiele. Sie werden entwickelt, um bestimmte Bildungs- und Erziehungsabsichten zu verwirklichen. Den Kindern werden die Spiele in fertiger Form vermittelt. Vor Aufbau ist durch die Elemente Bildungs- und Erziehungsaufgabe, Spielinhalt, Spielhandlung und Spielregel gekennzeichnet.

- Didaktische Spiele besitzen eine Doppelstruktur, die Lernstruktur und die Spielstruktur. Lernstruktur und Spielstruktur sind organisch miteinander verbunden, weil die Elemente des Spielablaufs beide Strukturen funktionen übernehmen. Die Doppelstruktur kommt zustande, indem die Elemente so verflochten werden, daß der Handlungsablauf ein verlockendes Spiel und einen didaktisch aufbereiteten Lehr- und Lernprozeß darstellt. Dieselbe Tätigkeit ist zugleich ein vom Erzieher inhaltlich und methodisch bestimmtes Lernen und Spiel. Für die Kinder ist das "Spielen wollen" Motiv ihrer Handlung. Das Lernen gilt als Nebeneffekt. Den Kindern wird es oft

gar nicht bewußt, weil es ihnen als Bedingung für die Ausführung von beliebigen Spielhandlungen und für die Erreichung von Spielzielen entgegentritt.

- Die Doppelstruktur gestattet es, den pädagogischen Wert didaktischer Spiele aus verschiedenen Sichtweisen zu bestimmen.

a. Die Lernstruktur ermöglicht es, die Spiele aus der Sicht der Vorschuldidaktik zu betrachten. Aus dieser Richtung gesehen sind didaktische Spiele eine Form des Unterrichts im Vorschulalter.

Diese Auffassung stützt sich auf Erkenntnisse USSOWAs über die zwei Möglichkeiten des didaktischen Vorgehens beim Unterrichten von Vorschulkindern. Die erste Möglichkeit ist dadurch charakterisiert, daß die Kinder direkt vom Erwachsenen lernen.

Bei der zweiten Möglichkeit vollzieht sich die Lehreinwirkung nicht in direkter Weise zwischen dem Lehrenden und Lernenden, sondern sie wird durch didaktisches Material, didaktische Spiele vermittelt, die im Hinblick auf die Verwirklichung bestimmter Aufgabenstellungen vom Erwachsenen erarbeitet werden. Die Führung durch die Erzieherin erfolgt mittelbar, indem sie die Kinder mit geeigneten Materialien und Spielen bekanntmacht und sie anregt, sich selbständig damit zu beschäftigen.

Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Führungsart des Erziehers stellen didaktische Spiele eine Form des Unterrichts dar, wenn die Lehrabsicht in den Spielhandlungen verborgen, der Lösungsweg durch die Spielhandlung

- wenn sie die freie Entscheidung in der Wahl von Spielpartnern regelt.

- Die Spielregel organisiert und fördert die sozialen Beziehungen,

  - wenn sie gemeinsames Handeln von mehreren oder allen Mitspielern vorschreibt,

  - wenn sie Spielziele anbietet, die zum Wettbewerb unter den Mitspielern führen,

  - wenn die Erreichung der persönlichen Spielziele vom Resultat der Mitspieler abhängt, bzw. wenn die Spielhandlungen und Spielresultate der anderen Teilnehmer in der eigenen Handlung beachtet werden müssen, um die Spielaufgabe rationell und richtig zu lösen,

  - wenn sie Spielaufgaben bietet, die hohe Anforderungen an die Leistung und an das Verhalten der Mitspieler stellt,

  - wenn sie einen schnellen Wechsel der Hauptspieler festlegt.

2. Didaktische Spiele organisieren die sozialen Beziehungen unter den Mitspielern in direkter und indirekter Weise.

- Direkt organisiert das Spiel die sozialen Beziehungen dann, wenn die Regel das Verhalten der Spielteilnehmer zueinander konkret vorschreibt, z. B. gemeinsam zu beraten und zu entscheiden, oder die Entscheidung obliegt nur dem Hauptspieler, und die Mitspieler richten sich danach.

- Indirekt werden die sozialen Beziehungen über die Spielziele organisiert. Allgemeine Spiel-

ziele im didaktischen Spiel fordern zum Verhalten auf. Dieses weckt das Interesse an den Handlungen und Resultaten der Mitspieler und führt darüber hinaus zu Reaktionen auf das Handeln und Verhalten der einzelnen Spieler.

- Soziale Beziehungen, organisiert über den Spielaufbau, sind Spielbeziehungen, weil sie inhaltlich durch die Spielidee determiniert werden.

Spielbeziehungen und reale Beziehungen beeinflussen sich wechselseitig. In den Spielsituationen haben Spielbeziehungen den Vorrang gegenüber realen Beziehungen, d. h., welche Mitspieler Beziehungen zueinander eingehen und welchen Inhalt diese Beziehungen haben, ist in erster Linie von der Regel und den persönlichen Spielzielen abhängig, erst in zweiter Linie von den realen Beziehungen.

4. Die Spezifik der sozialen Beziehungen im didaktischen Spiel besteht in der Wechselbeziehung zwischen Spielkollektiv und dem Einzelspieler. Die Wechselbeziehungen sind inhaltlich auf die Gestaltung eines interessanten, harmonischen Spieles, auf normgerechtes Verhalten und hohe Leistungen der Spielteilnehmer gerichtet.

- Die Aktivität der einzelnen Teilnehmer als Kollektivmitglied ist von objektiven und subjektiven Bedingungen abhängig.

  - Objektive Bedingungen für das Zustandekommen von zielgerichteter Einwirkungen des einzelnen Kindes auf die Kollektivmitglieder sind Spielziele und Spielregeln.

    Im Spielen ohne Spielziel haben die Kinde

wenig Interesse am Handeln und regelgerechten Verhalten der [illegible] beobachten nicht [illegible], und daher sind die Einwirkungen geringer und weniger konkret.

Die Spielregeln sind als Orientierungsgrundlage für richtiges Handeln erforderlich und stellen einen objektiven Maßstab für die Bewertung dar.

- [illegible] für [illegible] Einflußnahmen [illegible] auf die Kollektivmitglieder bestehen darin, daß die Mitspieler die Regel kennen und die Spielaufgabe "für sich" lösen müssen.

Haben die Kinder keine genaue Kenntnis der Regel, können sie die Regeleinhaltung durch die Mitspieler nicht einschätzen und in angemessener Weise [illegible].

[illegible]

- [illegible] als Kollektivmitglieder ist dann sehr groß, wenn das Spiel interessante Spielziele und eindeutige Regeln enthält.

In solchen Spielen nehmen die Kinder Einschätzungen der Leistung und des Verhaltens vor, erteilen entsprechende Hinweise und stellen konsequente Forderungen an die Mitspieler.

6. Die gegenseitigen Einwirkungen der Spielteilnehmer stehen mit dem Schwierigkeitsgrad der zu lö-

genden Aufgabe und der allgemeinen Einstellung des Kollektivs zu den einzelnen Mitgliedern in Zusammenhang.

- Die allgemeine Einstellung des Kollektivs zu dem jeweiligen Mitspieler beeinflußt den Schwierigkeitsgrad der Spielaufgabe (z.B. Spielen, in denen die Regel das erschwert).

- Richtige Lösungen bei bewußt leichten oder bewußt schwierigen Spielaufgaben werden von dem Spielkollektiv besonders beachtet und gewertet.

  Falsche Lösungen bei bewußt leichten oder bewußt schwierigen Spielaufgaben werden wenig gewertet.

- Die Bewertung des Handelns und Verhaltens seitens des Kollektivs ist bei Mitgliedern, denen gegenüber das Kollektiv hohe Leistungserwartungen hegt, konsequenter und strenger.

  Milder fällt die Bewertung bei den Kindern aus, an die geringere Leistungserwartungen gestellt sind.

7. Der Einfluß des Kollektivs auf die Mitspieler besitzt erzieherische und selbsterzieherische Wirkung. Welche Reaktionen bei den Kindern durch den Einfluß des Kollektivs ausgelöst werden, ist individuell unterschiedlich und hängt von der konkreten Spielsituation ab.

- Das Erleben der Bewertung der Einzelleistung im Kollektiv weckt den Wunsch, bei den Mitspielern Achtung und Anerkennung durch das Kollektiv zu erlangen. In einer Weise erzeugt das

Anstrengungen bei der Lösung der Aufgabe und der Einhaltung der Regeln und Grundsätze kollektiver Selbstkontrolle und Selbstbewertung der Handlung.

- Bei Kritik, entsprechenden Hinweisen und Forderungen zur Veränderung der Handlungs- und Verhaltensweise verläuft die Reaktion der Mitspieler dann allgemein positiv, wenn Fehler und Mängel selbst erkannt wurden, wenn mehrere Mitspieler der gleichen Ansicht sind oder wenn es sich um die einheitliche Meinung des Kollektivs handelt. Ein Mitspieler kann gleich nach dem seine Handlung, wenn die Aufforderung von Mitspielern geäußert wird, die ein hohes Ansehen in der Gruppe genießen.

Handelt es sich bei der Kritik um die Meinung einzelner oder weniger Kollektivmitglieder, spielen bei der Reaktion die realen Beziehungen zwischen den betreffenden Kindern und ihre eigene Position im Kollektiv eine wesentliche Rolle.

8. Die sozialen Wechselbeziehungen im didaktischen Spiel unterstützen den Aneignungsprozeß positiv. Sie wecken das Interesse an Sachverhalten, die über den Rahmen des Spiels hinausgehen.

- Die Untersuchung konnte einen hohen Zuwachs an Kenntnissen durch didaktische Spiele nachweisen.

- Die Fähigkeit, eine Aufgabe unter gemeinsamer Beachtung der Arbeitsanforderungen auszuführen, wurde im Vergleichszeitraum mit eingeführtem Unterschied zu den Vergleichsgruppen entwickelt.

- Die Fähigkeit, eine Aufgabenstellung gemäß der

zuhören und zu[illegible] [illegible] und [illegible]lichen Merkmalen auf Vorstellungsebene zu differenzieren und zu schlußfolgern, konnte bei den Versuchsgruppen ebenfalls nur mit geringfügigem Unterschied zu den Vergleichsgruppen nachgewiesen werden.

- Diese Ergebnisse beruhen unter anderem darauf, daß im didaktischen Spiel das Spielkollektiv zielgerichtet auf die Mitspieler Einfluß nimmt, damit diese sich die Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen aneignen, die Bedingung für ein harmonisches Spiel sind.

  Die positive Anerkennung hoher Leistungen und von regelgerechtem Verhalten durch das Kollektiv motiviert die Kinder ebenfalls, sich bewußt Kenntnisse einzuprägen, Fähigkeiten anzueignen und ihr Verhalten zielgerichtet zu steuern.

9. Die sozialen Wechselbeziehungen im didaktischen Spiel begünstigen die Entwicklung von leistungs- und verhaltensbezogenen Einstellungen der Mitspieler zu sich selbst und zu anderen Kindern.

   - In den Spielsituationen stehen die Mitspieler mit ihren Leistungen und Verhaltensweisen abwechselnd im Blickpunkt der Aufmerksamkeit des Kollektivs und werden nach einheitlichen Maßstäben eingeschätzt und bewertet. Das ermöglicht einen Vergleich und führt bei den Kindern zu realen Einstellungen.

   - Anhand der Fremdeinschätzung konnte in der Entwicklung von Einstellungen zu anderen Kindern eine deutliche Tendenz nachgewiesen werden, die von allgemeinen und undifferenzie-

ten Einstellungen [illegible]
bezogenen Einstellungen [illegible].

- Bei den Einstellungen der Kinder zu [illegible] wies ein Experiment zur Selbsteinschätzung [illegible] eigenen Leistung einen [illegible] in Richtung auf reale Einschätzungen [illegible] nen Leistung auf der [illegible] wertungskriterien nach. Ergebnis [illegible] ein gesteigertes Anspruchsniveau [illegible] Leistung.

10. Im didaktischen Spiel Kinder [illegible] stehungen die Gemeinschaft [illegible]

Die Gemeinschaftsfähigkeit wird gefördert

weil alle Mitspieler gemeinsam an der Verwirklichung einer Spielidee mitwirken,

weil im Spiel allen Mitspielern eine gleichberechtigte Stellung zugestanden wird,

weil die Kinder die Meinung der [illegible] achten und berücksichtigen müssen,

weil jeder Mitspieler [illegible] ten Verantwortung für [illegible] interessenten und [illegible] trägt,

weil Aktivität und Schöpferkraft von den Mitspielern anerkannt und dadurch gefördert werden.

11. Didaktische Spiele sind ein [illegible] sches Mittel zur Intensivierung des [illegible] pädagogischen Prozesses im [illegible]

- wenn die Spiele selbst eine hohe Qualität erreichen, d. h., wenn sie nach den Grundsätzen der Autodidaktik aufgebaut sind,

- wenn der Einsatz der Spiele planmäßig erfolgt und inhaltlich mit der Beschäftigung koordiniert wird,

- wenn bei der pädagogischen Führung der Spiele der Spezifik des Spielens Rechnung getragen wird.